collection Textes de référence – Lycée [LEGT]
Documents d'accompagnement des programmes



Anglais

cycle terminal

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
Direction de l'enseignement scolaire

outil pour la mise en œuvre des programmes 2004

Centre national de documentation pédagogique

Ce document a été rédigé sous la direction de Carle BONAFOUS-MURAT, professeur des universités, Paris, par le groupe de travail composé des membres suivants :

Lila DAVENPORT	maître de conférences, Paris
Corinne DENIS	professeure au lycée Edgar-Quinet, Paris
Jean-François FONTAINE	IA-IPR, académie de Rennes (35)
Jean-Luc MAITRE	inspecteur général de l'Éducation nationale
Alain NOWAK	professeur au lycée Fabert, Metz (57)
Brigitte TCHAO	professeure au lycée Marie-Curie, Versailles (78)
John WILDE	PRAG, Le Mans (72)

sous la responsabilité de Paul BRENNAN (†),
président du groupe d'experts de langues vivantes,
et de Geneviève GIRARD, professeure des universités
Bruno LEVALLOIS, inspecteur général de l'Éducation nationale
Jean SALLES-LOUSTAU, inspecteur général de l'Éducation nationale

Le préambule commun a été réalisé dans le cadre d'un travail interlangues.

Coordination : Marie-Hélène BERGEL-PEYRE, Benoit DESLANDES, bureau du contenu des enseignements, direction de l'enseignement scolaire.

Remerciements à Michael O'NEIL, maître de conférences honoraire.

Suivi éditorial : Corinne Paradas

Secrétariat d'édition : Nicolas Gouny et Claire Raynal

Mise en pages : Michelle Bourgeois

ISBN : 2-240-01969-7
ISSN : 1778-2767

Sommaire

Avant-propos

Le document d'accompagnement embrasse l'ensemble du cycle terminal et s'adresse en priorité aux enseignants des classes de première et terminale. Il fait toutefois appel, dans une large mesure, aux compétences et aux savoir-faire qui ont été discutés à propos de la classe de seconde, notamment la compréhension de documents, l'analyse de texte ou l'exploitation de l'image. L'accent a été tout particulièrement mis sur la compréhension orale, qui fera l'objet d'un traitement spécifique pour chacune des classes, ainsi que sur le débat, qui sera abordé dans la section consacrée à la classe terminale.

Chaque section a été conçue pour aider l'enseignant à mettre en œuvre le contenu culturel autour duquel s'articulent les programmes des classes de première et terminale (voir *BO* hors série n° 7 du 28 août 2003). Cependant, il convient de rappeler que le contenu culturel ne saurait en aucun cas constituer une fin en soi. L'objectif premier de l'enseignement de l'anglais en cycle terminal reste linguistique : celui-ci est précisé par le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, dont on trouvera ci-après une présentation et une explicitation. En fin de cycle, le niveau visé correspond schématiquement au niveau B2 pour les classes de LV1 et de LV2, et au niveau B1 pour les classes de LV3, mais il va de soi que cet objectif peut être modulé selon qu'il s'agit de compréhension orale ou écrite, d'expression orale ou écrite, ou d'interaction, mais plus encore en fonction de la perception qu'a l'enseignant de l'homogénéité du groupe-classe ; au niveau B2, indique le *Cadre européen*, « l'apprenant découvre qu'il est arrivé quelque part, qu'il voit les choses différemment, qu'il a acquis une nouvelle perspective. […] Le degré élémentaire de ce niveau se concentre sur l'efficacité de l'argumentation[1] ».

Autant que faire se peut, chacune des séquences, et plus particulièrement chacune des étapes proposées, s'efforcera de préciser quels sont les objectifs que l'on peut raisonnablement envisager en termes de niveaux. *Le Cadre européen commun de référence pour les langues*, élaboré par le Conseil de l'Europe, repose en effet sur un principe simple : il permet à l'enseignant de déterminer un niveau de départ et de fixer, pour lui-même et pour la classe, un niveau à atteindre. La perception de l'apprentissage des élèves se fait donc en terme de progression.

1. Voir culture2.coe.int/portfolio/documents/cadrecommun.pdf, page 33 du document téléchargé.

Préambule commun

Le cadre européen commun

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (*CECR* [1]) est un document adopté officiellement en 2001 par le Conseil de l'Europe, organisme regroupant quarante-six pays et dont le siège est à Strasbourg. L'objectif de ce texte est de contribuer à l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, de permettre de comparer les cursus et les dispositifs d'enseignement et d'assurer la transparence des qualifications en Europe.
L'intérêt du document réside également dans son caractère transversal. Il s'applique à toutes les situations d'apprentissage et d'enseignement ainsi qu'à toutes les langues.
L'apport du *CECR* à l'enseignement des langues est multiple.

L'aptitude à communiquer

Il propose tout d'abord une analyse de toute situation d'utilisation d'une langue à des fins de communication et met en évidence que toutes les composantes identifiées sont complémentaires. L'isolement de l'une d'entre elles ou la priorité donnée à un aspect de l'aptitude à communiquer à l'aide d'une langue peut être légitime dans un contexte particulier ou pour répondre ponctuellement à un besoin. Mais le développement de cette aptitude ne peut faire l'économie d'une prise en compte de l'ensemble des catégories dégagées dans cette analyse.
Parmi les paramètres principaux, le *CECR* distingue :
– Les compétences d'un locuteur :
- compétences générales individuelles, qui ne sont pas spécifiques aux activités langagières, mais qui les influencent de façon évidente (savoir socioculturel, savoir être, savoir-faire, etc.) ;
- compétences communicatives : grammaticale, lexicale, sociolinguistique, pragmatique.

– Les activités langagières permises grâce aux compétences :
- compréhension de l'oral et de l'écrit ;
- expression écrite et orale. S'agissant de l'expression orale, le *CECR* sépare l'expression en situations de dialogue ou d'échanges avec des interlocuteurs (interaction orale) et l'expression en continu (description, récit, exposé, etc.).

– Les tâches communicatives réalisées lors d'une activité langagière ou d'une combinaison de plusieurs d'entre elles.
– Les stratégies mises en œuvre pour réaliser ces tâches communicatives : planification, exécution de la tâche, contrôle, vérification des résultats de la tâche, etc.
Pour l'enseignement des langues vivantes, on retiendra de cette énumération, entre autres, que la notion de tâche joue, dans cette analyse, un rôle central. C'est à travers les tâches communicatives que peut avoir lieu un entraînement efficace aux activités langagières fondamentales de réception et de production. C'est en étant mises au service de tâches communicatives que peuvent se développer les compétences générales et la compétence communicative d'un élève. Cette démarche qui sous-tend le *CECR* est appelée « approche actionnelle ».
La notion de tâche permet une grande souplesse lors de sa mise en application dans le contexte éducatif. Repérer des informations dans un texte ou sur un site Internet pour un exposé, un débat ou la compréhension d'un autre document, réaliser un objet ou faire un plan à l'aide de consignes données dans la langue apprise, défendre un point de vue dans une discussion à propos d'une notion du programme, rédiger une lettre ou le compte rendu d'une discussion ou d'un travail en groupe, etc., sont autant de tâches qui entrent dans cette définition.
Mais la définition de la tâche communicative dans le *CECR* contient des contraintes fortes et importantes pour la conception de l'enseignement. Toute tâche communicative doit nécessiter, au moins partiellement, le recours à la langue. Elle doit impérativement mettre en avant le sens, ce qui exclut par exemple des exercices de manipulation formelle. Elle doit aboutir à un résultat identifié, ce qui suppose donc un objectif clair.
Ce pilotage de l'apprentissage et de l'enseignement par les tâches communicatives est inséparable du développement de stratégies pour permettre aux élèves, dans une situation particulière, avec des savoirs et un savoir-faire particuliers, d'atteindre le résultat visé.

1. Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, 2001.
Ce texte peut être téléchargé sur Internet : culture2.coe.int/portfolio/documents/cadrecommun.pdf

Échelle de niveaux de compétences en langues

Cette articulation entre compétences, activités langagières et tâches communicatives apparaît clairement dans une autre dimension, essentielle du *CECR* : la définition d'une échelle de niveaux de compétences en langue.
Cette échelle, commune à toutes les langues, distingue six niveaux de compétences différents, du niveau débutant (A1) au niveau de maîtrise très avancé (C2).
Outre le fait que cette échelle de niveaux offre à l'enseignement et à l'évaluation en langues vivantes des repères extrêmement utiles dans le parcours d'apprentissage des langues, son intérêt réside dans quatre caractéristiques essentielles :
– Cette échelle de niveaux de compétences est construite en listant les tâches communicatives qu'un locuteur est capable de réaliser avec la langue, à chacun de ces niveaux. Le modèle de la compétence optimale du locuteur natif n'est plus, grâce à cette échelle, l'aune à laquelle est évaluée la compétence en langue.
– L'échelle, dans une « grille pour l'autoévaluation » (voir *CECR*, pages 26-27), est déclinée en autant de niveaux de compétences par activité langagière (lire, écouter, participer à une conversation, s'exprimer en continu, écrire), de façon à permettre une évaluation et/ou une autoévaluation en langue à travers les tâches effectuées. Ces définitions des niveaux de compétence par activité langagière permettent de mesurer l'aptitude des élèves à exécuter des tâches, dont la nature est souvent précisée ou induite par le contenu de cette grille. Ainsi, au niveau B2 de l'activité langagière de compréhension de l'écrit, les tâches permettant une évaluation doivent nécessairement consister à identifier un point de vue particulier dans un texte relatif à une question contemporaine ou bien à lire une œuvre littéraire complète extraite de la littérature contemporaine.
– L'échelle permet de valoriser tout niveau de compétence d'un élève, en tenant compte de façon positive d'un éventuel déséquilibre entre les réussites dans les différentes activités langagières. Grâce à cette grille, il est possible de rendre compte et de valoriser une réussite plus grande dans une activité langagière particulière, de diagnostiquer de façon plus précise les besoins et les aptitudes des élèves, de fixer des objectifs d'apprentissage pour un groupe d'élèves.
– Cette échelle de niveaux est rédigée de façon exclusivement positive. Cette approche qui s'attache à identifier les réussites, même partielles, est permanente dans le *CECR*. On la retrouve aussi bien dans le repérage des tâches communicatives qu'un locuteur est capable de réaliser avec la langue, à un niveau de compétence particulier, que dans les grilles évaluant les aspects qualitatifs de la langue produite. Cette approche favorise un regard positif des élèves sur leurs aptitudes dans la langue apprise.
Enfin, le *CECR* propose une conception globale de l'apprentissage et de l'enseignement des langues dont deux termes essentiels sont l'autonomie de l'apprenant (développée notamment grâce à l'autoévaluation et la fixation d'objectifs personnels d'apprentissage) et sa compétence plurilingue (comprise comme un répertoire de compétences complémentaires, mais nécessairement déséquilibrées et évolutives dans plusieurs langues).
Parmi les compétences générales nécessaires à une communication efficace, le *CECR* cite le savoir socioculturel sur les régions ou les pays qui constituent le contexte social de l'utilisation de la langue. À de nombreuses reprises, il évoque l'importance des compétences interculturelles. Mais ce document ne fournit aucune échelle permettant d'identifier une progression dans ce domaine.

Descripteur des tâches

Le cadre général des programmes des classes de première et terminale (*BO* hors série n° 7 du 28 août 2003 et *BO* hors série n° 5 du 9 septembre 2004) indique les niveaux attendus des élèves en langues vivantes à la fin du cycle terminal.
Ce texte indique qu'en fin de cycle, l'élève doit être capable de :
– participer à une situation de dialogue à deux ou plusieurs personnes ;
– comprendre l'essentiel des messages oraux élaborés (notamment : débats, exposés, émissions radiophoniques ou télévisées, films de fiction ou documentaires) et écrits, dans une langue standard contemporaine ;
– effectuer un travail interprétatif qui, au-delà de l'explicite, visera une compréhension de l'implicite ;
– présenter, reformuler, expliquer ou commenter, de façon construite, par écrit ou par oral, des opinions et points de vue, des documents écrits ou oraux comportant une information ou un ensemble d'informations ;
– défendre différents points de vue et opinions, conduire une argumentation.
Pour chacune de ces activités, selon les types de compétences communicatives définies par le Cadre européen commun de référence pour les langues, on situera les niveaux attendus en s'inspirant des tableaux suivants. Dans le cas de deux niveaux indiqués simultanément, il s'agit d'une fourchette large entre exigence minimale et exigence maximale, selon les séries. Pour le chinois et pour l'hébreu, on trouvera quelques aménagements dans la partie spécifique du programme relative à ces langues.

	Enseignement obligatoire ou option facultative (LV3)			Enseignement de spécialité	
	LV1	LV2	LV3	LV1	LV2
Compréhension de l'oral	B2	B1/B2	A2/B1	B2/C1	B2
Interaction orale	B1/B2	B1	A2	B2	B1
Expression orale	B2	B1/B2	A2/B1	C1	B2
Compréhension de l'écrit	B2	B1/B2	A2/B1	C1	B2
Expression écrite	B2	B1/B2	A2/B1	B2	B2

Les tableaux présentés ci-après distinguent pour chacune des cinq capacités des situations ou types d'activités qui devraient donc faire l'objet d'entraînements spécifiques. Ils doivent être lus comme décrivant un continuum entre les aptitudes décrites selon un axe vertical.
La lecture de ces tableaux montre également que les mêmes supports utilisés en classe de langue pour la compréhension ou des entraînements, à l'expression par exemple, peuvent donner lieu à des consignes et à des attentes différenciées selon les capacités des élèves concernés.
Ainsi, un article de presse ou un document informatif utilisés pour développer l'aptitude à la lecture sélective peuvent, pour deux groupes d'élèves différents, être accompagnés, soit d'une consigne de travail relevant du niveau A2 (demander aux élèves de repérer dans le texte un type d'information particulier ou la réponse à une question précise), soit d'une consigne adaptée au niveau B1 (demander aux élèves de repérer dans le même texte toutes les informations pertinentes sur un sujet donné ou sur une problématique particulière).
Il est évident que la nature et le contenu des supports utilisés dépendront étroitement des capacités des élèves et notamment du travail réalisé en amont. Mais le même support peut se prêter à des tâches spécifiques, pour permettre une gradation des attentes, pour gérer l'hétérogénéité d'un groupe d'élèves ou encore pour tenir compte de l'objectif retenu selon que les élèves étudient la langue au titre de la LV1, LV2 ou LV3.
Pour l'entraînement à l'expression orale ou écrite, une différenciation similaire est rendue possible par le contenu des tableaux. Ainsi, la mise en place d'activités de prise de parole en continu tiendra compte, dans les conditions de préparation individuelle, dans la consigne donnée et dans l'appréciation de la prestation des précisions liées aux différents niveaux de compétence.
Grâce à ces tableaux, la précision des objectifs de l'enseignement des langues vivantes a des conséquences immédiates sur la conception de l'évaluation. L'élaboration des tests et des consignes de travail prend naturellement appui sur les descripteurs de compétence contenus dans les tableaux. Par exemple, pour une évaluation de la compréhension de l'oral, certaines tâches doivent inviter les élèves à montrer qu'ils ont compris les points principaux d'un dialogue entendu (niveau B1), d'autres portent sur le déroulement de la même conversation, c'est-à-dire la position de chaque protagoniste, les points d'accord ou de désaccord, les réactions des différents interlocuteurs (niveau B2).
De plus, selon le niveau de compétence attendu en fin de cycle terminal pour les différents profils d'élèves (LV1, LV2 ou LV3), la pondération des points affectés aux différentes consignes ou questions relevant des niveaux A2, B1 ou B2 (voire C1) pourra être différente selon les groupes d'élèves.

Compréhension de l'écrit		
Niveaux	**Lecture sélective**	**Lecture intensive et lecture cursive**[2]
A2	Peut repérer une information relative aux domaines concrets familiers (gens, lieux, loisirs, études, travail) et aux notions du programme dans une large palette de documents courts et rédigés dans une langue simple.	– Peut suivre un mode d'emploi. – Peut comprendre un message personnel court traitant de sujets familiers sur la vie quotidienne. – Peut comprendre l'essentiel de textes littéraires courts avec un vocabulaire usuel ou récurrent.

2. En s'aidant en tant que de besoin d'un dictionnaire bilingue ou monolingue.

Niveaux	Lecture sélective	Lecture intensive et lecture cursive[2]
B1	Peut repérer des informations pertinentes sur une notion du programme dans une ou des sources différentes.	– Peut comprendre la description d'événements (dans leur succession, leur lien de causalité), l'expression de sentiments ou de souhaits dans des textes factuels ou littéraires dans une langue standard. – Peut identifier un registre de langue (soutenu, familier) ou une variété (nationale, régionale). – Peut comprendre les points significatifs d'un article portant sur une notion du programme. – Peut reconnaître le schéma argumentatif d'un texte. – Peut comprendre les conclusions d'un texte argumentatif articulé.
B2	Peut rechercher dans des sources diversifiées des informations pertinentes portant sur une notion du programme.	– Peut comprendre l'essentiel du sens explicite et implicite d'un texte contemporain ou d'un article portant sur une notion du programme, en langue standard pouvant comporter des éléments de variétés locales ou familières. – Peut identifier un registre de langue et une variété, et en saisir la valeur expressive. – Peut comprendre toute correspondance scolaire portant sur des notions du programme. – Peut adapter son mode de lecture au type de texte, en particulier savoir faire la lecture rapide d'un texte long.
C1	Peut rechercher et rassembler rapidement dans des sources diversifiées des informations pertinentes portant sur une notion du programme.	Peut comprendre le sens explicite et implicite d'un texte long et complexe sur une gamme étendue de sujets en rapport avec les notions du programme.

Expression écrite			
Niveaux	**Rendre compte d'informations**	**Rédiger une narration ou une description**	**Rédiger un texte argumentatif**
A2	– Peut rendre compte brièvement d'un événement ou d'une activité, dans une langue simple. – Peut fournir ou reformuler une information simple.	– Peut écrire des notes et messages simples et courts sur des sujets familiers. – Peut relier une série de phrases et expressions par des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».	
B1	Peut résumer des informations sur des sujets familiers ou des notions du programme et donner son opinion.	– Peut écrire un texte simple et articulé à l'aide de connecteurs logiques ou chronologiques sur des sujets en rapport avec les notions du programme. – Peut raconter une histoire, un événement ou une expérience en rapport avec les notions du programme, dans un texte simple et cohérent – Peut écrire des descriptions détaillées sur des sujets familiers ou en rapport avec des notions du programme.	

2. En s'aidant en tant que de besoin d'un dictionnaire bilingue ou monolingue.

Niveaux	Rendre compte d'informations	Rédiger une narration ou une description	Rédiger un texte argumentatif
B2	Peut faire la synthèse et l'évaluation d'informations ou d'arguments empruntés à des sources diverses et portant sur des notions du programme.	– Peut écrire des textes clairs et détaillés sur des sujets en rapport avec des notions du programme. – Peut écrire des lettres exprimant un avis sur des événements ou expériences. – Peut rédiger la critique d'un film, d'un livre ou d'une pièce de théâtre.	Peut développer une argumentation en justifiant son point de vue et en expliquant les avantages et inconvénients des différentes options.

Compréhension de l'oral				
Niveaux	**Écoute de messages et de consignes**	**Audition de dialogues ou conversations entre locuteurs natifs**	**Audition d'émissions télévisées et de films ou documentaires**	**Écoute d'exposés sur des sujets en rapport avec le programme**
A2	– Peut comprendre l'essentiel de brefs messages, annonces ou consignes relatifs à un domaine familier, formulés lentement dans une langue simple. – Peut comprendre des indications simples portant sur un trajet à accomplir.	Peut identifier le sujet d'une discussion entre locuteurs natifs portant sur un domaine familier.	Peut suivre les rubriques du journal télévisé et comprendre l'information essentielle de documentaires télévisés sur des sujets familiers ou préparés.	
B1	Peut comprendre les points principaux de messages dans une langue claire et articulée, sur des sujets familiers.	Peut suivre les points principaux d'une discussion entre locuteurs natifs sur des sujets familiers ou portant sur des notions du programme et conduite dans une langue standard simple.	Peut comprendre les points principaux de programmes télévisés simples ainsi que de brèves interviews sur des sujets familiers ou des notions du programme.	Peut suivre le plan général d'un exposé court et simple sur une notion du programme.
B2	Peut comprendre l'essentiel de tout message sur des sujets courants, formulé dans une langue standard simple, et entendu dans de bonnes conditions d'audition.	Peut suivre, même avec des efforts, le déroulement d'une conversation entre locuteurs natifs sur des sujets familiers ou portant sur des notions du programme, quand ceux-ci n'utilisent pas trop d'expressions idiomatiques.	Peut comprendre les informations essentielles de la plupart des émissions télévisées et des films en langue standard sur des sujets familiers ou préparés dans le cadre des notions du programme.	Peut suivre l'essentiel d'un exposé, même assez long et complexe, sur une notion du programme.

Niveaux	Écoute de messages et de consignes	Audition de dialogues ou conversations entre locuteurs natifs	Audition d'émissions télévisées et de films ou documentaires	Écoute d'exposés sur des sujets en rapport avec le programme
C1	Peut comprendre le détail de toute annonce publique et de message, même dans de mauvaises conditions sonores.	Peut suivre des échanges complexes portant sur des notions du programme, entre locuteurs natifs.	– Peut suivre dans le détail un film ou une émission télévisée dans une langue standard, portant sur des sujets familiers ou préparés dans le cadre des notions du programme. – Peut comprendre les informations essentielles de messages dans un autre registre que la langue standard, pouvant comporter des éléments de variétés nationales ou régionales.	Peut suivre avec aisance des exposés et débats longs et complexes sur des sujets liés aux notions du programme.

Expression orale en continu		
Niveaux	**Rendre compte d'une expérience, d'un événement ou d'une information, familiers ou en rapport avec des notions du programme**	**S'adresser à un auditoire sur un sujet familier ou portant sur des notions du programme**
A2	Peut présenter ou décrire une activité personnelle, son environnement propre, par de courtes séries d'expressions ou de phrases simples non articulées entre elles.	Peut faire un bref exposé élémentaire sur un sujet familier, après l'avoir préparé et répété.
B1	Peut présenter une expérience personnelle, l'intrigue d'un livre ou d'un film sous forme d'une suite de points, en donnant des détails et en faisant part brièvement de ses sentiments et réactions.	Peut faire un exposé simple en faisant apparaître les points importants, après l'avoir préparé.
B2	Peut raconter une expérience ou un événement de façon détaillée et développer des informations pertinentes et des points secondaires, en enchaînant les parties et en articulant les éléments de la narration.	Peut faire un exposé clair, préparé, en donnant les avantages et inconvénients d'opinions diverses et en développant une argumentation claire.
C1	Peut faire une description ou une narration élaborée, en y intégrant des thèmes secondaires, en développant certains points et en terminant par une conclusion appropriée.	Peut faire un exposé clair et bien structuré sur un sujet complexe, en développant des points de vue personnels et en argumentant par des exemples pertinents et des points secondaires.

Interaction orale		
Niveaux	**Échanger des informations pour la réalisation d'une tâche**	**Participer à une conversation ou à un débat sur un sujet en rapport avec des notions du programme**
A2	Peut communiquer dans le cadre d'une tâche simple et routinière ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers.	Peut gérer de très courts échanges sociaux (formules de politesse simples et courantes ; faire et accepter une offre, une invitation, des excuses ; dire ce qu'il aime) et participer à de courtes conversations sur des sujets familiers.

Niveaux	Échanger des informations pour la réalisation d'une tâche	Participer à une conversation ou à un débat sur un sujet en rapport avec des notions du programme
B1	Peut prendre part à une discussion courante sur un sujet familier ou en rapport avec une notion du programme, discuter la solution de problèmes particuliers, transmettre une information simple et directe et demander plus de renseignements et des directives détaillées.	Peut prendre part sans préparation à une conversation dans une langue simple, exprimer des sentiments et un point de vue, même s'il éprouve encore des difficultés à formuler exactement ce qu'il aimerait exprimer.
B2	Peut transmettre avec sûreté une information détaillée, décrire de façon claire une démarche et faire la synthèse d'informations et d'arguments portant sur des notions du programme.	Peut communiquer, en maintenant une interaction normale avec un locuteur natif, en mettant en relief la signification personnelle de faits et d'expériences et en exposant et justifiant ses opinions.

Prise de parole en continu

Définition et objectifs

La prise de parole en continu n'est pas obligatoirement synonyme d'exposé. Par là, on entend habituellement, dans les classes de l'enseignement secondaire, une suite d'un minimum de quatre à cinq phrases constituant un ensemble cohérent et exprimant une idée achevée ; l'objectif ultime pouvant être, à l'issue du cycle terminal, d'être capable de rendre compte, à partir de quelques notes, d'un texte, d'une œuvre ou d'un extrait de celle-ci.
La prise de parole en continu participe, avec l'interaction orale, de la compétence d'expression orale, et même si ces deux modes d'expression correspondent à des savoir-faire différents, ils supposent l'un comme l'autre, pour être mis en œuvre avec succès, un entraînement rigoureux et systématique dont la participation en classe est une des composantes majeures. Il y a fort peu de chances en effet qu'un élève mal préparé ou peu actif à l'oral en classe soit en mesure, à l'occasion d'un exposé ou le jour de l'examen, de prendre la parole et la garder dans de bonnes conditions pendant une dizaine de minutes.
L'entraînement à la prise de parole en continu doit être au centre des préoccupations du professeur dès les premières étapes de l'apprentissage, à commencer par des choses aussi simples que ne pas se contenter de « oui » ou « non » en guise de réponse, mais exiger systématiquement une réponse complète ; profiter de la vérification des acquis du cours précédent pour réactiver, en les développant, les savoirs et savoir-faire acquis antérieurement, jouer des différentes techniques du questionnement (questions ouvertes, relances, etc.) pour obtenir en réponse explications et justifications, c'est-à-dire obtenir de l'élève qu'il exprime les liens logiques au moyen d'une syntaxe adaptée, qu'il structure le contenu et construise son discours…

Il est souvent possible, et même souhaitable, de faire entrer en synergie les deux modes d'expression (interaction orale et prise de parole en continu), le second, par exemple, prolongeant et complétant le premier à l'issue d'une phase de questionnement magistral : un élève reformule, à partir des réponses aux questions posées, le contenu d'un paragraphe ou d'un passage du texte. Quand bien même l'objectif et la prestation seraient modestes, les caractéristiques de la parole en continu sont réunies et c'est là l'essentiel : continuité (quelques dizaines de secondes), cohérence (reprise de l'idée ou des faits développés dans le paragraphe), le tout servi par une langue grammaticalement aussi correcte que possible.
Le professeur a donc intérêt à proposer, à chaque fois que l'occasion se présente, des phases récapitulatives ou de reprise, des synthèses partielles ou générales, qui sont essentielles à la formation d'une pensée claire et structurée sans laquelle il ne peut y avoir de discours cohérent, de même bien sûr qu'un énoncé complexe logiquement articulé suppose un bagage linguistique suffisant.
Il n'est pas inutile, à ce propos, de rappeler la visée communicative de la prise de parole, c'est-à-dire que l'élève prend la parole en principe moins pour lui-même que pour les autres, à qui il communique des informations (donne son avis ou développe des arguments) ou qu'il veut convaincre, ce qui pose la question de la recevabilité (le critère d'intelligibilité) de l'énoncé produit et de la qualité de la transmission (comportement visuel et corporel, élocution soignée, voix posée).
Si le besoin s'en fait sentir, un entraînement spécifique peut être proposé à partir d'exercices visant à la production d'énoncés logiquement articulés et de plus en plus complexes. Il convient également d'insister sur la nécessaire mémorisation des éléments à organiser et à énoncer, et donc, le cas échéant, d'apprendre aux élèves à construire leur oral à partir de notes, sans les lire et pour mieux s'en détacher.

Rappel de quelques principes
– Pour être efficaces, ces activités doivent être mises en œuvre régulièrement. – Elles doivent se faire sans préparation écrite, il ne s'agit pas de faire de la lecture oralisée. – Le professeur s'attache à dédramatiser la prise de parole, il encourage la prise de risque. – Il encourage également, autant que possible, l'imagination, la créativité, l'originalité. – En cas d'évaluation, elle ne peut être à ce stade que formative, menée dans un esprit positif et incitatif. En tout état de cause, il est important de : – varier au maximum les formes et les modalités de la prise de parole pour élargir le champ de l'apprentissage et éviter le risque de lassitude ; – utiliser des formes et des modalités de prise de parole qui mènent progressivement l'élève à davantage d'autonomie dans l'expression (thème sans instruction, image sans sous-texte, thème sans image, sans instruction, sans texte) ; – diversifier la nature des documents qui servent de base à l'entraînement. Par exemple, pour un même thème, former des binômes et leur distribuer un document différent (un document iconographique, un document statistique et un texte), afin d'éviter les répétitions et maintenir l'attention en éveil ; – impliquer l'« auditoire », en le faisant réagir a posteriori, en lui demandant de prendre des notes, de produire une critique, d'être le « jury », etc. ; – faire apprendre par cœur (sans en abuser, car cela se ferait au détriment de la créativité langagière) de petits monologues afin de fixer des expressions.

Exemples d'activités de prise de parole en continu

Exercices faisant appel à la créativité et à l'invention

Ils présentent l'avantage de ne pas s'appuyer sur un texte et/ou de ne pas prolonger une activité de compréhension :
– une prise de parole à tour de rôle (un élève par cours, avec ou sans notes) autonome de deux minutes au début ou à la fin du cours sur un sujet libre ou imposé préparé à la maison. L'actualité ou le quotidien des élèves peuvent fournir le sujet : les activités de vacances, les voyages, les séjours, les sorties scolaires, etc. sont prétexte à leur donner envie de raconter en réagissant en auditeur curieux et non en « professeur qui connaît les réponses ».
– Concours du monologue (discours) le plus long ; pour se présenter, par exemple, et parler de soi lors d'une réunion, un entretien… (LV3).
– Présentation ou commentaire, après un temps de réflexion individuelle et silencieuse, d'un document iconographique (judicieusement choisi !) ; pour habituer progressivement les élèves à s'exprimer en dehors du cadre « question-réponse », aucune question n'est posée. Le jeu consiste naturellement à dire le plus de choses possibles.
– À partir de documents qui ne sont pas des textes, mais des fiches contenant des informations brèves et synthétiques (par ordre de difficulté croissante : une carte de visite, une petite annonce, une page d'agenda, un programme de voyage, une biographie…), le professeur demandera la présentation détaillée (parler du propriétaire de la carte de visite, décrire la journée passée, raconter le voyage, la vie de l'homme célèbre, etc.).
– Faire raconter le contenu d'un film, d'un livre ou d'un article vus ou lus en français.
– À partir du titre d'une œuvre, de quelques éléments fournis par le professeur (noms des personnages, début d'intrigue), il est intéressant de proposer un exercice de créativité. Chacun commence par réfléchir à ce qu'il va imaginer, puis propose un récit argumenté. Le récit le plus « probable » sera sélectionné par la classe, et le choix justifié.

Activités prenant appui sur l'étude d'un texte

– Avant d'aborder un nouveau passage, faire systématiquement raconter la partie du texte précédemment étudiée (reformulation).
– Si le texte s'y prête, faire raconter l'histoire en attribuant à chaque élève un personnage, dont il adoptera le point de vue. Le professeur peut l'inciter à inclure dans ce récit des commentaires, des pensées, des sentiments.
– Faire imaginer et raconter la suite d'un texte. De nombreux extraits d'œuvres littéraires s'y prêtent. Pour qu'ils puissent disposer de repères, les élèves commencent par questionner le professeur sur l'avenir ou le passé des personnages, et prennent ensuite la parole pour faire la synthèse des éléments récoltés.

Activités prenant appui sur le commentaire de texte (classe terminale)

Après l'étude d'un texte, construire avec la classe le plan du commentaire, l'inscrire au tableau ou le faire noter sur le cahier et proposer le commentaire oral du texte en suivant le plan. Rappeler à cette occasion les éléments fondamentaux qui le constituent :
– dans l'introduction, préciser le genre, indiquer l'auteur, le titre, la source, l'époque d'écriture ou de publication ;

– donner les indications essentielles (qui, quoi, quand, comment, où ?) ;
– mettre en évidence l'organisation interne du texte ;
– résumer l'histoire, analyser les personnages, développer un point particulier, un argument… (en fonction du sujet abordé) ;
– dégager l'intérêt du texte (historique, documentaire, littéraire…) ;
– conclure en donnant son avis argumenté.

En profiter pour rappeler également les méthodes de constitution et d'utilisation des notes :
– utiliser uniquement le recto du papier ;
– écrire les noms propres, les dates ;
– indiquer les éléments essentiels à ne pas oublier et les articulations logiques ;
– lister les arguments ;
– rédiger le tout dans la langue étudiée (pour justement éviter la tentation de la lecture) ;
– et, surtout, se servir de ses notes sans les lire.

Faire évaluer par la classe le commentaire oral d'un camarade. Préciser au préalable les critères d'évaluation et proposer de jouer le rôle du jury (questions au « candidat » à l'issue de sa prestation, etc.).

La lecture en continu

Depuis les années de collège, l'élève a acquis une véritable compétence de lecture en développant différentes stratégies qui lui permettent d'aborder et de comprendre des textes de plus en plus longs et de plus en plus difficiles.

Cet apprentissage s'est poursuivi en classe de seconde pour préparer à la lecture en continu, appelée également lecture autonome ou individuelle ou encore lecture suivie. La lecture en continu n'est pas un exercice annexe mais une activité à part entière, sous-tendue par un projet spécifique et visant un objectif essentiel : faire naître l'envie et le plaisir de lire dans une langue étrangère, susciter une motivation supplémentaire pour l'apprentissage de la langue et la découverte de la culture.

Réalisée de façon individuelle et autonome (ou quasi autonome) en dehors des heures de cours, et faisant essentiellement appel à la compréhension globale et sélective, la lecture en continu prolonge, en la complétant, l'étude détaillée et exhaustive des textes courts pratiquée en classe.

Une œuvre littéraire courte mais prise dans son intégralité, par exemple une nouvelle, est particulièrement bien adaptée à ce type d'activité. La richesse de la littérature laisse au professeur une grande liberté de choix.

Au plan des apprentissages, un cycle de lecture autonome bien mené induit de nombreux effets bénéfiques :
– il met à l'épreuve les savoirs et savoir-faire sans que l'élève s'en rende véritablement compte ;
– il montre qu'il a développé les compétences et les stratégies qui lui permettent de lire, construire du sens et comprendre.

L'élève mesure les progrès réalisés, acquiert de l'autonomie ; il est mis en situation de réussite :
– en diversifiant et en élargissant les champs d'étude, un cycle de lecture autonome enrichit et consolide les connaissances lexicales et grammaticales, et, par là même, développe la capacité de production orale et écrite ;
– en s'organisant autour d'une œuvre en rapport direct avec le contenu culturel du programme, il resserre les liens entre objectifs linguistiques et objectifs culturels ;
– enfin, une fois le cycle achevé, les élèves choisissent, en justifiant leur choix, un ou deux passages de l'œuvre qui leur ont particulièrement plu ; ces extraits font l'objet d'une étude détaillée en classe.

Préparer et mener un cycle de lecture en continu

Mettre en place au cours de l'année un cycle de lecture en continu est un projet ambitieux, présenté comme un défi à relever ; il est important que l'élève ait l'œuvre intégrale entre les mains dès la première séance, et si le professeur procède à un découpage de l'œuvre en plusieurs séquences de lecture, il veille à ce qu'elles soient de taille croissante, sans rompre le rythme de l'œuvre et en ménageant le suspense, indispensable pour mener le projet à son terme.

La lecture doit se faire, en principe, sans l'intervention du professeur ; l'essentiel des activités s'effectuant en dehors de la classe, au CDI ou à la maison. Ce qui ne signifie pas que l'élève soit livré à lui-même : il importe de bien préciser au préalable l'objectif et les enjeux, d'expliciter, en s'assurant qu'elles sont bien comprises, la méthode et la démarche, de fournir s'il en est besoin aide (individuelle ou collective), conseils et encouragements.

Ce projet s'appuie sur une préparation et un entraînement préalables, il suppose un minimum d'autonomie auquel le professeur aura préparé ses élèves en augmentant progressivement la longueur des textes étudiés en classe, et en les entraînant systématiquement à la lecture silencieuse.

En ce qui concerne la langue et le lexique, il est indispensable que les élèves aient acquis une maîtrise suffisante des techniques d'accès au sens des mots inconnus : identification des racines des mots, procédés de composition et de dérivation, repérage des mots transparents ou des emprunts, utilisation du contexte…

La mise à disposition d'une fiche lexicale, répertoriant le lexique thématique récurrent, peut s'avérer très utile en cela qu'elle évite le recours systématique au dictionnaire qui aura tôt fait de lasser et décourager les meilleures volontés.

Pour ce qui est de l'organisation du texte, une attention toute particulière est portée au repérage :
– des indices spatio-temporels porteurs de sens, qui structurent et organisent la narration ;
– aux mots-clés qui, en se répétant, tracent des réseaux lexicaux et thématiques ;
– aux procédés anaphoriques qui rythment et balisent le récit, facilitant d'autant la compréhension globale.
D'autres activités préparatoires, portant plus directement sur l'œuvre, peuvent prendre les formes suivantes :
– présentation de l'auteur et de l'œuvre, mise en contexte, réactivation des connaissances des élèves sur le ou les thèmes abordés (à partir de documents iconographiques, séquences vidéo, extraits de films documentaires…) ;
– présentation rapide des protagonistes et des principaux éléments de la trame (en s'aidant, par exemple, d'une fiche-support vidéoprojetée) : narrateur, personnages principaux, indicateurs de lieu, de temps…, mise en relation, en opposition, repérage également des liens qui unissent ces différents éléments ; le tout sera présenté sous forme de questions sans réponses et/ou d'hypothèses à vérifier, destinées à aiguiser la curiosité et l'envie d'en savoir plus.
S'appuyant sur le connu, négligeant le secondaire pour aller à l'essentiel, l'élève évite le déchiffrage et l'enlisement, il développe des automatismes dans le repérage des unités porteuses de sens, acquiert peu à peu de l'aisance et atteint un rythme de lecture qui écarte l'ennui d'une progression lente et fastidieuse.
La compréhension de l'implicite (repérage et interprétation du non-dit), la perception des intentions de l'auteur, des procédés d'écriture ne vont pas de soi à ce stade de l'apprentissage, elles nécessitent l'intervention du professeur. En même temps qu'elles mènent à une compréhension plus fine du message, les explications et l'aide fournies à ces occasions facilitent l'accès à l'œuvre dans toutes ses dimensions, permettent d'une manière plus générale d'appréhender la symbolique de l'œuvre littéraire.
Il est important enfin que le professeur apprécie rapidement et prenne en compte le rythme de lecture de chacun de ses élèves ; l'activité sera menée de manière plus personnelle, plus libre et donc plus stimulante, les élèves qui manifestent le plus de facilités avançant, s'ils le souhaitent, à un rythme plus rapide. On peut imaginer des formes d'entraide individuelle ou collective, de prise en charge d'un élève en difficulté par un camarade dans le cadre d'un travail en binôme, etc.

Accompagner la lecture autonome, vérifier la compréhension

Pour maintenir (malgré tout) une certaine homogénéité de niveau au sein du groupe, le professeur procède à intervalles réguliers à des séances de régulation, avec mise au point et/ou reprise collective en classe ; ces séances ont pour but également de soutenir l'intérêt pour l'activité en cours, de remotiver le cas échéant les énergies défaillantes. Elles sont aussi possibles à l'occasion de difficultés importantes dans un texte et permettent d'écarter les risques de contresens. Ces pauses récapitulatives sont mises à profit pour les indispensables retours en arrière sur la narration, pour mettre en lumière tel ou tel fait implicite, pour confronter des points de vue, anticiper sur la suite à partir des informations recueillies à ce moment.
C'est aussi l'occasion, pour les élèves en difficulté, de bénéficier d'un peu de temps supplémentaire, voire d'une prise en charge partielle.
Le professeur est attentif à la progression des élèves, sans que ce suivi ou la vérification à intervalles réguliers du parcours accompli soient jamais perçus comme une sanction ; tout au plus une évaluation, mais surtout une aide et un encouragement, car l'objectif final est, rappelons-le, de donner le goût et l'envie de lire une œuvre en langue étrangère.
Il en va de même pour la vérification de la compréhension, à laquelle il faut bien procéder de temps à autre, et qui ne doit pas être perçue, elle non plus, comme un travail fastidieux ou, ce qui serait pire encore, comme un contrôle. C'est un bilan d'étape (conduit dans un esprit d'évaluation positive), l'occasion de se situer par rapport au défi de départ, le moment d'envisager, différemment peut-être, la suite, de repartir sur des bases nouvelles.
La lecture en continu étant par définition individuelle, on peut envisager (à condition que la taille du groupe le permette) de procéder à cette vérification individuellement, au moyen d'un court entretien mené en dehors des heures de cours.
Si le professeur procède dans le cadre du cours, la vérification peut prendre la forme de fiches de lecture à remplir ; il peut être demandé aux élèves de restituer, en le formulant avec leurs propres mots, à l'écrit ou à l'oral, le contenu d'un chapitre ou d'un épisode significatif de la narration, ou encore de faire preuve d'imagination en anticipant le contenu de chapitres à venir. Il peut s'agir d'exposés, préparés individuellement ou en groupe, et présentés oralement au reste de la classe (résumé d'un chapitre qu'eux seuls ont lu, présentation détaillée d'un personnage, commentaire d'un épisode…).
Dans son évaluation, le professeur tient le plus grand compte de la bonne volonté, des efforts fournis et du chemin parcouru, il module ses exigences en fonction du niveau de départ de chaque élève.

Le débat

Le *Cadre européen commun de référence* fait état d'une cinquième compétence, l'interaction orale, qui vient s'ajouter aux quatre autres traditionnellement

retenues pour cerner les critères de maîtrise de la langue, à savoir la compréhension de l'écrit, la production écrite, la compréhension de l'oral et l'expression écrite en continu. Parmi les types de tâches définis dans ce Cadre, on notera que l'interaction orale implique la possibilité de « participer à une conversation ou à un débat sur un sujet en rapport avec des notions du programme ». Le débat est en effet l'une des activités qui s'offrent éventuellement à l'enseignant au cours de la séquence qu'il entend conduire sur tel ou tel thème, en relation avec le programme. En ce sens, il a également partie liée avec l'expression orale, puisqu'il présuppose que les élèves qui y participent puissent présenter « un exposé clair, […] en donnant les avantages et inconvénients d'opinions diverses et en développant une argumentation claire ». Le débat s'inscrit donc en réalité à l'articulation entre le niveau B2 de l'interaction orale et le niveau B2 de l'expression orale.
C'est à ce titre qu'il nous semble utile de procéder à un examen des modalités de mise en œuvre d'un débat en fin de séquence. Le débat se distingue en effet de la mise en commun des représentations sur un thème donné, en ce qu'il poursuit des buts conceptuels (faire évoluer les idées des élèves par la rencontre avec des points de vue contradictoires, dépasser la simple subjectivité, justifier et illustrer ses idées), méthodologiques (apprendre aux élèves à avoir des arguments, par associations d'idées, par antithèse, etc.), mais surtout linguistiques. À cet égard, l'apprentissage de la nuance impliquera le recours fréquent à la modalisation, à la concession, aux quantifieurs, aux pivots logiques. Moduler sa propre position et reformuler celle de l'autre seront ainsi deux des principaux objectifs visés.
La possibilité d'exprimer des opinions argumentées est donc au cœur du débat. Trop souvent, cependant, ces opinions se limitent à des jugements subjectifs – se manifestant sous une forme extrême par des assertions telles que « je suis d'accord »/« je ne suis pas d'accord » – alors que le débat implique de prendre en compte des opinions divergentes, parfois totalement opposées, pour les intégrer à sa propre démarche argumentative, les reformuler, et faire avancer la discussion en proposant un nouveau point de vue. Il s'agit de rendre compte de ses opinions, de les défendre en apportant explications, arguments et commentaires, d'être capable d'argumenter tour à tour pour et contre un point de vue, de développer un cheminement logique, de chercher à obtenir des concessions de la part de son interlocuteur, de s'interroger sur les causes et les conséquences de situations hypothétiques, d'évaluer des attitudes possibles… Le débat témoigne de la sorte d'une capacité à s'ouvrir au discours de l'autre, fût-ce pour le contredire. C'est une démarche qui engage des compétences et des stratégies linguistiques éminemment formatrices dans une perspective d'autonomisation croissante de l'élève.
En même temps, un débat ne doit pas devenir une simple joute oratoire, une machine rhétorique vide. La mise en œuvre du contenu culturel, à travers un choix de thèmes, d'exemples et de supports appropriés, doit permettre d'éviter cet écueil. Placé en fin de séquence, le débat aura toutes les chances, non seulement de favoriser une révision des structures grammaticales et des éléments lexicaux qui auront progressivement émergé au cours du travail – il jouera un rôle de cristallisation des acquis –, mais également d'aider les élèves à remettre en circulation les représentations qu'ils se sont peu à peu forgées, et qui seront probablement différentes de celles qu'ils avaient au départ.
Le débat permet enfin de stabiliser les différentes questions (la problématique) qui se seront fait jour au cours d'une séquence. Stabiliser ne veut pas pour autant dire fixer définitivement ou clore le questionnement : comme on le verra, les questions que nous semble soulever le débat à l'issue d'une séquence consacrée à la trêve de Noël pendant la Première Guerre mondiale sont multiples et restent ouvertes. C'est à l'enseignant qu'il revient de déterminer les règles du débat, sans pour autant imposer nécessairement ses interrogations ou son point de vue. Tout en guidant les élèves, l'enseignant doit savoir rester en retrait, surtout dans la phase initiale du débat.

Les formes du débat

Il convient dès lors de distinguer au moins deux formes possibles d'échange : le jeu de rôles et le débat proprement dit.
Dans la première configuration, la classe sera divisée en deux ou plusieurs sous-groupes et chacun se verra d'emblée confier un point de vue, qu'il devra défendre contre le point de vue adverse, sur le modèle de la défense et de l'accusation dans un procès.
Dans la seconde configuration, l'impulsion initiale pourra être donnée par l'enseignant, qui lancera une question (en s'assurant que celle-ci fait bien sens) afin de faire parler les élèves, avec cependant le risque que la prise de parole de ces derniers soit relativement limitée. Ou alors, il pourra accorder un temps de préparation, tout en rappelant quelques consignes concernant la prise de notes pour éviter le risque d'un écrit oralisé.
À la question d'ensemble, l'enseignant pourra éventuellement substituer une première série de questions, de portée plus réduite. L'essentiel est de partir du savoir que les élèves partagent (à l'issue de la séquence), afin d'avoir toutes les chances de susciter des interventions. Pendant le débat, il pourra également élargir le propos en faisant appel à d'autres exemples (mais non à de nouveaux supports) que

ceux autour desquels tournait la séquence ou puiser dans une sorte de sac à questions.

La méthode du débat

Il s'agit ici de répondre à deux problèmes : que dire (objectifs conceptuels) et comment le dire (objectifs linguistiques) ?

Que dire ?

Le débat pourra être précédé d'une recherche des arguments, sous forme de recherche sur Internet par exemple – recherche que l'enseignant aura intérêt à anticiper en indiquant quels sont les sites dignes d'intérêt, sans quoi la recherche et le tri de l'information risquent de donner lieu à des dérives ou prendre le pas sur le contenu –, ou d'un travail en laboratoire de langues par petits groupes. On pourra aussi proposer une citation en relation avec le sujet afin que les élèves puissent au préalable réfléchir eux-mêmes à une problématique et éventuellement les encourager à dégager tout seuls les questions possibles d'un débat (poser soi-même une question constituant déjà une prise de position et une ébauche d'argumentation).

Comment le dire ?

Pour répondre aux objectifs linguistiques, qui sont de permettre à chacune des parties (élèves individuels, groupes d'élèves) d'étoffer son propre point de vue par la prise en compte et le dépassement du point de vue de l'autre ou des autres, on insistera sur l'importance des structures de reprise, de validation et d'invalidation, etc. On entraînera les élèves à étoffer leurs arguments (d'une phrase, en tirer deux ou trois), à transformer une affirmation en argument, à utiliser des questions rhétoriques, etc.

Les acteurs du débat

Le rôle de l'enseignant est ici essentiel, puisque c'est à lui qu'il incombe de fixer les règles du jeu et d'assigner aux élèves un rôle spécifique. Les acteurs du débat peuvent être multiples et répondre à des problèmes que l'on se sera posés au départ.

Qui est l'animateur du débat ?

Le professeur ? Un élève ? Un groupe de deux ou trois élèves ? Dans la configuration de type « jeu de rôles », un groupe dit « animateur » – ayant préparé ses propres arguments à l'avance, éventuellement avec l'aide du professeur – viendra appuyer le groupe qui soutient la thèse et le groupe qui s'y oppose. Il est même possible de multiplier les groupes, en ajoutant un groupe « observateur », voire un groupe chargé de prendre les notes (dit groupe « greffier »), afin de garder une trace écrite du débat et de faire bénéficier l'ensemble de la classe des remarques établies, en vue des débats à venir. On le voit, les solutions envisageables sont nombreuses, mais dans tous les cas, aucune partie de la classe ne doit se sentir tenue à l'écart. De surcroît, l'organisation devra varier au fil de l'année, afin de ne pas laisser entendre que le débat implique nécessairement une organisation spécifique.

Qui débat ?

Toute la classe ? Deux élèves représentant chacun les arguments préparés à l'avance par un groupe ? Deux élèves se faisant porte-parole des autres tout au long du débat ? Le débat seul à seul devra toutefois rester l'objectif ultime.

Quelle disposition adopter ?

Selon la configuration adoptée (jeu de rôles ou débat), le professeur pourra opter pour une disposition en lignes se faisant face, en arc de cercle, etc.

L'exploitation du débat

Si l'enseignant est appelé à rester partiellement en retrait, il devra toutefois constamment veiller à l'intelligibilité du propos, soit en intervenant directement (mais il risque alors de mettre un frein à l'échange d'idées), soit en notant les éléments saillants qui nuisent à la compréhension, soit en habituant les autres élèves à intervenir eux-mêmes pour demander que tel ou tel argument soit reformulé ou pour reformuler le propos entendu afin de s'assurer de son sens.

Le débat pourra également bénéficier des synthèses que l'enseignant aura pu effectuer tout au long de la séquence, synthèses qui permettent de compiler à un moment donné, éventuellement sous forme de tableau, les arguments avancés par les uns et les autres (ce qui suppose de déterminer des critères permettant de classer les arguments).

Une production écrite, de type compte rendu, pourra éventuellement être demandée aux élèves afin qu'ils apprennent à mobiliser les arguments et à les transférer dans une autre activité.

Objectifs et méthodologie

Les programmes définis pour la classe de première et la classe terminale s'articulent autour d'un contenu culturel – « relations de pouvoir » dans le premier cas, « rapports au monde » dans le second. Le contenu culturel fournit ainsi un cadre qui doit permettre à l'enseignant de choisir les documents à partir desquels il va pouvoir construire une séquence de cours, en privilégiant une volonté de cohérence plutôt qu'un souci d'exhaustivité qui ne pourrait que nuire au travail de la classe et qui risquerait d'occulter la dimension spécifiquement linguistique. L'objectif est de construire une pratique communicative de la langue, induisant chez l'élève des comportements discursifs destinés à décrire, convaincre, raconter, expliquer, argumenter, débattre, etc., comportements dont l'évaluation doit mesurer le degré de maîtrise.

Le choix de documents appropriés constitue donc la base du travail : ce sont eux, et non un quelconque désir de traiter tel thème ou tel exemple en particulier, qui doivent guider l'élaboration de la séquence. Ce choix se fera bien évidemment aussi en fonction du matériel dont dispose l'enseignant dans son établissement et du volume horaire qui lui est imposé.

Les documents peuvent être empruntés soit à des œuvres littéraires (nouvelles, romans, poésie et théâtre), soit à des textes relevant de l'histoire, de la géographie, de la politique, de l'économie, des arts et des sciences ou plus généralement de la culture des pays dont la langue est étudiée. Concernant le type de support, il peut s'agir de documents écrits, d'enregistrements audio ou vidéo ou de documents iconographiques et graphiques. Les activités de compréhension comme d'expression auxquelles ils donnent lieu requièrent évidemment des connaissances culturelles autant que linguistiques (grammaticales, lexicales et phonologiques).

La problématique

Dans le document d'accompagnement élaboré pour l'enseignement de l'anglais en classe de seconde [1], l'attention des enseignants avait été attirée sur l'utilité qu'il peut y avoir pour eux à construire une problématique au fur et à mesure qu'ils préparent leur séquence de cours. Cette problématique est une sorte de fil conducteur qui doit permettre à l'élève de mesurer le parcours accompli entre le premier et le dernier document utilisé pour la séquence : elle peut, certes, prendre la forme d'une question, mais il ne s'agit pas d'un problème que l'on se donnera pour but de résoudre, afin de considérer la séquence définitivement close. L'enseignant aura d'ailleurs intérêt à faire émerger cette problématique à partir des premiers documents abordés, au lieu de la présenter comme une donnée de départ.

Parmi les nombreux thèmes et exemples proposés dans le programme de la classe de première et celui de la classe terminale, l'enseignant pourra ainsi décider de se concentrer sur certains et délaisser d'autres ; nous avons, ici pour ce document, choisi de privilégier en première la notion d'influence, à travers le thème du pouvoir des femmes, et en terminale la notion de conflit, abordée à travers le prisme de la Première Guerre mondiale. Les documents sur lesquels s'est porté notre choix – poèmes, chansons, photographies, etc. – sont suffisamment variés pour autoriser une exploitation linguistique différente de chacun d'entre eux (exercices de compréhension orale ou de production écrite, de commentaire d'image, débat, etc.). En d'autres termes, les séquences ne sont pas considérées comme des unités fermées et l'enseignant garde toute latitude pour s'approprier celles-ci à quelque niveau que ce soit ou construire librement les siennes. En revanche, notre souci a été de tisser une cohérence de l'un à l'autre de ces documents par le biais d'une problématique, sans que celle-ci apparaisse pour autant définie *a priori* et soit d'emblée imposée aux élèves. Ces derniers doivent participer activement à sa construction ; à partir des représentations qu'ils se font du thème et des exemples abordés, ainsi que de leurs acquis linguistiques, ils sont amenés à se forger un point de vue différent, à exprimer des opinions parfois contradictoires ou concordantes, à consolider celles-ci, à en débattre, pour éventuellement les modifier à nouveau. La problématique est un fil directeur, mais elle doit rester mouvante, susceptible d'évoluer avec le groupe-classe.

La multiplicité des questions que nous soulèverons au fur et à mesure que se construit la séquence reflète ce caractère évolutif de la problématique.

1. *Anglais, classe de seconde*, CNDP, 2004, coll. « Lycée ».

Nous n'avons pas souhaité figer les choses, préférant bien au contraire laisser entrevoir à chaque étape une pluralité d'ouvertures possibles, dont certaines seront abandonnées alors que d'autres seront exploitées plus avant.

En première, nous nous proposons de partir de photographies de la princesse Diana. Il est probable que des élèves savent qui était Lady Di et l'enseignant pourra s'appuyer sur les représentations, éventuellement figées (stéréotypes), qu'ils ont d'elle. Les photos ont pour but de faire bouger ces représentations et soulèvent, à travers l'exemple d'une personnalité connue pour son engagement en faveur de certaines causes, la question de l'image de la femme, de sa valeur iconique, éventuellement de l'articulation entre féminité et royauté. Le texte d'une *protest song*, choisi comme deuxième document, pourrait alors orienter cette question de l'engagement des femmes vers celle du militantisme : quel peut être le rôle des femmes dans les grands combats (pour les droits civiques par exemple) ? Est-il réel ou symbolique ? Comment les femmes font-elles entendre leur voix ? Telles sont quelques-unes des questions que laisse affleurer ce deuxième document, tout en autorisant une exploitation linguistique par le biais de la rédaction de courtes biographies, d'exercices de *creative writing*. De la sorte, le thème de l'influence sous-tend bien toujours le travail conjoint de l'enseignant et de la classe, mais n'en demeure pas moins un arrière-plan susceptible de faire évoluer la problématique.

De même, dans la séquence élaborée pour la classe terminale, il nous a semblé que les documents choisis, qui tournent autour de la célèbre trêve de Noël 1914 entre soldats anglais et allemands, pouvaient déboucher sur des interrogations variées : le poème soulève éventuellement la question de la déshumanisation de l'individu en temps de guerre, du clivage entre le moi individuel et le moi collectif, et se prête à une exploitation linguistique (analyse du choix des temps, position de l'énonciateur, etc.). Les photographies de soldats britanniques dans les tranchées peuvent, alternativement, servir à fixer un certain nombre d'acquis linguistiques et préparer le travail de compréhension orale à venir, ou infléchir la problématique vers la question de la représentation stéréotypée de l'autre, de l'ennemi. En d'autres termes, cette deuxième étape peut avoir une simple visée de transition ou se donner comme objectif de moduler la problématique. La troisième phase, fondée sur l'écoute, à des fins de compréhension, d'un document oralisé (en l'occurrence une lettre envoyée par un officier à une femme, probablement son épouse), pourra éventuellement déboucher sur une interrogation concernant le rôle des trêves dans les conflits, leur efficacité, leur fragilité, etc. Des exemples importés d'autres champs que celui de la guerre (la trêve olympique par exemple) pourraient alors, selon les besoins de l'enseignant et de la classe, venir étayer et renforcer ce questionnement. À ce stade, une nouvelle image, peut-être un *cartoon*, pourrait éventuellement relancer le travail, à condition que l'enseignant ne perde pas de vue que ce document doit servir à consolider les compétences linguistiques des élèves en matière de description et d'analyse du support iconographique. Sinon, l'enseignant pourra choisir de passer directement à un débat, qui viendrait en quelque sorte mettre un terme à la séquence, sans pour autant prétendre clore la réflexion. En tout état de cause, cette dernière démarche dépendra d'une part du temps que l'enseignant aura déjà consacré aux différents documents à partir desquels il a forgé sa séquence, celle-ci ne devant pas se prolonger au-delà des limites du raisonnable, d'autre part de la possibilité de sensibiliser les élèves à la technique, complexe mais souvent fructueuse, du débat.

La problématique, ainsi mise en place et progressivement nuancée au fur et à mesure que de nouveaux documents sont intégrés dans la séquence, doit permettre à l'enseignant d'éviter l'épineuse question des faits et de leur représentativité culturelle supposée. Ce qui compte dans la séquence de première, ce n'est pas seulement que les élèves apprennent qu'il y a eu, à un moment donné, des luttes pour les droits civiques auxquelles des femmes ont pris part. De même, ce qui importe dans la séquence pour la classe terminale, ce n'est pas uniquement que la trêve de Noël 1914 a été un événement marquant, et unique, dans l'histoire de la Première Guerre mondiale. Ces faits se dégageront progressivement des documents, et l'enseignant peut, à un moment donné, les cristalliser par le biais d'une remarque ; c'est l'exploitation linguistique qui doit néanmoins demeurer l'enjeu principal du cours d'anglais, qui ne saurait se transformer en cours d'histoire des idées, de civilisation ou de littérature. L'écueil potentiel que constitue inévitablement cette tentation peut être contourné par le biais de la problématique, dans la mesure où celle-ci se trouve à la jonction du contenu culturel et des compétences linguistiques.

La compréhension de l'oral

À travers le déroulement des séquences, l'élaboration d'une problématique et l'exploitation linguistique des documents, nous avons choisi d'accorder une place toute particulière à la compréhension orale. Sans mésestimer le fait que celle-ci est une compétence que les élèves ont commencé à travailler et à acquérir bien en amont de la première, elle représente, au sein du cycle terminal, un moyen spécifique de confronter les élèves à de l'anglais authentique et de favoriser en retour le désir de communiquer dans une langue standard simple et relativement idiomatique. En outre, la compréhension orale illustre particulièrement bien la

distinction établie dans le *Cadre européen* entre les différents niveaux de compétence, et le niveau B2, que nous avons établi comme objectif à atteindre en fin de cycle, ne peut se comprendre qu'au regard des distinctions établies avec les caractéristiques du niveau B1. *A contrario*, les critères définis pour le niveau C1 correspondent plutôt aux attentes et à la progression d'un élève en premier cycle universitaire.
Ainsi, sans chercher à se livrer à une analyse exhaustive du tableau accompagnant ce document (voir page 11), on notera que l'accession au niveau B2 présuppose la compréhension de l'essentiel d'un message, d'un exposé ou d'informations fournies dans le cadre d'un document audiovisuel, alors que la compréhension au niveau B1 vise seulement la maîtrise des principaux points. De même, la langue des documents utilisés pour le niveau B2 est standard mais peut comporter une part, pas trop importante cependant, d'expressions idiomatiques, alors que la langue pour le niveau B1 est simplement qualifiée de standard. Enfin, le type d'exposé que l'élève progressant vers le niveau B2 est supposé pouvoir suivre est défini comme « assez long et complexe ». C'est pourquoi il nous semble que le débat peut être un outil performant pour juger de l'acquisition de cette compétence et stimulant pour les élèves.
Ce sont ces critères distinctifs que nous avons tenté d'appliquer dans la construction de nos séquences de compréhension orale. Néanmoins, ils ne sont pas assez affinés pour cerner toutes les étapes possibles de la procédure de compréhension orale.
La compréhension orale peut être schématiquement définie comme la capacité à segmenter un flux sonore continu en y identifiant des ensembles phonétiques correspondant à des unités distinctives et significatives (à statut lexical et grammatical), pour accéder au sens. Cette compétence permet à l'élève, que le message entendu ait une fonction descriptive, narrative ou informative, d'effectuer le repérage des éléments dénotatifs et d'extraire les paramètres factuels, de façon à effectuer le travail interprétatif nécessaire et, éventuellement, à avoir accès à l'implicite.
Les composantes de la compétence de compréhension de l'oral impliquent en ce sens la maîtrise de savoirs lexicaux, grammaticaux, phonologiques et culturels, c'est-à-dire la capacité à :
– discriminer sons et schémas accentuels pour activer la reconnaissance du connu ;
– mettre en œuvre sa connaissance des correspondances entre phonie et graphie de façon à rendre la reconnaissance des éléments connus plus efficace ;
– segmenter les énoncés constitutifs du message de façon à ordonner le magma sonore ;
– anticiper la teneur du message à partir d'indices de façon à identifier sa fonction et créer des attentes ;
– s'aider des indices d'intonation, des fragments saillants et des signes connus pour extraire les mots porteurs de sens et les éléments expressifs du discours, de façon à construire le sens du message sous forme d'hypothèses au fil de l'écoute ;
– garder en mémoire les éléments-clés du message et les mettre en relation, confirmer ou infirmer les hypothèses émises et parvenir ainsi à la compréhension ;
– identifier les divers types d'énoncés (déclaratifs, interrogatifs, injonctifs) et repérer les indices de cohérence (repères spatio-temporels, articulations logiques) de façon à affiner la définition de la fonction du message ;
– inférer le sens de ce qui n'est pas connu à partir du contexte en se référant à son expérience du monde et des textes, de façon à lever les obstacles lexicaux de façon autonome ;
– résumer régulièrement ce qui vient d'être entendu afin de stocker en mémoire le message en construction ;
– analyser la portée de certains éléments linguistiques, y compris suprasegmentaux, pour accéder, le cas échéant, à l'implicite du message en interprétant les attitudes, les réactions et les sentiments.
Cette liste détaillée de capacités, destinée au seul enseignant, ne tient pas compte du cadre opératoire dans lequel se déroule l'exercice de compréhension orale, cadre qui fait que l'élève ne percevra que quelques-uns des éléments énoncés ci-dessus et qui plus est, sous forme de flux indifférenciés. Sauf à multiplier exagérément les écoutes du même document, il est probable que dans un groupe-classe supposé relativement homogène, les perceptions des phénomènes sonores varieront d'un élève à l'autre.
Cette liste vise néanmoins à rendre compte de l'extrême complexité des opérations afférentes à la compréhension orale, opérations qui souvent d'ailleurs se confondent et se superposent. S'il ne s'agit pas, bien entendu, d'une liste d'objectifs à atteindre, il est bon cependant que l'enseignant l'ait présente à l'esprit de manière à orienter son guidage en conséquence et à permettre l'accès au sens.
On soulignera deux aspects récurrents du travail de compréhension orale, que cette série descriptive met en lumière et qui ne sont pas pris en compte dans le *Cadre européen* : d'une part, surtout dans le cycle terminal, la nécessité de prendre en compte des phénomènes qui ne relèvent pas directement de la signification, mais qui participent activement à son élaboration (notamment les schémas accentuels et les phénomènes intonatifs) ; d'autre part, l'utilité qu'il peut y avoir à instaurer une démarche fondée sur la recherche d'indices, la construction d'hypothèses et leur mise en mémoire, dans le cadre d'un travail de compréhension orale donné. Cette démarche est d'autant plus féconde, nous semble-t-il, qu'elle est transférable, moyennant quelques adaptations, à d'autres compétences, voire éventuellement hors du seul cours d'anglais.
La séquence de compréhension orale élaborée pour la classe terminale fera une large part à ces deux aspects : importance du système phonologique, importance de la méthode par laquelle le sens se construit.

L'analyse de l'image

Dans la mesure où le programme d'anglais pour la classe terminale met l'accent sur les potentialités du « support iconographique », notamment parce que son caractère d'immédiateté apparente en fait un relais privilégié du contenu culturel, il nous a paru nécessaire de préciser quelques-uns des enjeux énoncés dans le programme. L'analyse de l'image constitue donc le dernier point de notre présentation méthodologique. Toutefois, plus encore que dans le cas de la problématique ou de la compréhension orale, il s'agit surtout de faire une sorte de bilan des compétences que l'élève arrivant en fin de cycle terminal devrait être à même de maîtriser.
Un élève de classe de première ou de terminale a eu en effet maintes fois l'occasion de travailler sur des images au cours de sa scolarité, en langues vivantes et dans d'autres disciplines. Il est donc possible d'envisager une certaine autonomie de sa part en ce domaine. L'expérience de la salle de classe prouve cependant qu'il est utile de réactiver et de renforcer sans cesse les acquis méthodologiques, en particulier en ce qui concerne des supports tels que des images ou des films, car la spontanéité des élèves prime souvent sur une analyse construite et raisonnée (plus encore peut-être que pour l'étude de la syntaxe ou de la phonologie).
En ce sens, il semble souhaitable d'apprendre aux élèves à élaborer des « grilles de lecture » réutilisables quelle que soit l'image étudiée. Cette élaboration peut être progressive, proposée par le professeur dans un premier temps puis complétée au fil des documents étudiés, et devrait sous-tendre l'autonomie grandissante des élèves. À l'inverse, il serait impossible et vain de proposer un « modèle » mais quelques pistes peuvent toutefois être données, fruits de la pratique autant que de l'étude de la sémiologie de l'image. Ces propositions s'appuient sur quelques principes simples.
Le premier est qu'une image a toutes les chances de solliciter plus facilement la parole des élèves : l'enseignant aura ainsi tout intérêt à se mettre en retrait dans un premier temps, pour leur laisser la possibilité de décrire l'image. À partir de là, il saura quels éléments les élèves ont particulièrement remarqués et quels sont ceux qui posent problème, sans pour autant être demeurés dans l'ombre. Dans un second temps, l'enseignant pourra collecter les informations émanant des élèves, éventuellement sous forme de tableaux synthétiques, puis, par le biais de questions, essayer de faire affleurer l'implicite qui sous-tend les éléments saillants de l'image. Le recours à des indices et à des hypothèses, déjà évoqué pour la compréhension orale, pourra là encore s'avérer fructueux. C'est également à ce stade qu'il est possible d'attirer l'attention des élèves sur le titre ou la légende, s'il y en a un, et que la signification de cet indice supplémentaire, dont on aura pris soin au préalable de s'assurer que tous les élèves en ont une compréhension satisfaisante, sera confrontée avec l'interprétation de l'image à laquelle les élèves sont parvenus (les contradictions éventuelles entre l'image et le titre, ou la perception de l'image et la signification première du titre, favorisant souvent des avancées marquantes dans l'analyse d'un document de type iconographique, ce qui ne veut pas dire que les élèves « ont tort »). Enfin, selon les avancées accomplies lors des deux premières étapes, et en fonction du temps qu'il leur aura déjà consacré, l'enseignant pourra essayer de faire émerger la tonalité de l'image (humoristique, tragique, etc.), le mode adopté (descriptif, narratif, symbolique, etc.), voire éventuellement inviter les élèves à s'interroger sur la source du document (ouvrage, journal, film, etc.).
Ces propositions sont explicitées et amplifiées ci-après sous forme de tableau. Les professeurs et les élèves pourront les compléter, en modifier la chronologie, répartir les tâches au sein de la classe, utiliser des supports divers pour donner les réponses aux questions posées grâce à la « grille » ou, mieux encore sans doute, poser d'autres questions et les enchaîner afin d'aboutir à une interprétation aussi fine et synthétique que possible de l'image.

Exemple de « grille de lecture »	
Quand j'étudie une image…	
1	J'analyse et j'interprète ce qui figure au premier plan.
2	J'analyse et j'interprète ce qui figure au second plan.
3	Je divise l'image en trois tiers verticaux et trois tiers horizontaux : – L'essentiel se trouve-t-il à l'un (ou plusieurs) des quatre points d'intersection de ces lignes virtuelles ? – Comment interpréter cela ?
4	Je repère qui est présent (où exactement ? quelle posture/attitude ? etc.).
5	J'analyse et j'interprète ce qui est écrit.
6	J'analyse et j'interprète les couleurs.
7	J'analyse la taille des divers éléments de l'image.
8	J'analyse et j'interprète les symboles.
9	J'imagine ce que disent les « personnages ».
10	J'imagine ce que pensent les « personnages ».
11	Je justifie ma lecture : image « descriptive », « narrative » ou « symbolique »?
12	En une ou quelques phrases, je résume ce que je vois dans cette image.
13	En une ou quelques phrases, je résume mon interprétation de l'image.

Séquence pour la classe de première

Supports : photographies de Lady Di ; chanson de Malvina Reynolds, *Little Boxes*.
Niveau : classe de première.
Cadre général : relations de pouvoir.
Notions : influence, révolte.
Thèmes : le rôle de la femme, aspirations sociales.
Objectifs : prise de parole spontanée, travail phonologique en compréhension.

Le rôle de la femme, et plus précisément son influence dans le champ de l'action (culturelle, politique, humanitaire, etc.) constitue le fil directeur de cette séquence. Intégrant des photographies tout autant que des chansons, des documents empruntés à la culture britannique ainsi que d'autres inspirés d'une tradition américaine, elle se veut diversifiée, et montrer que la langue peut être véhiculée par d'autres supports que le seul écrit.

Travail sur des documents iconographiques

Nous proposons d'aborder la séquence en fournissant aux élèves le nom de Lady Di (oralement ou au tableau) de manière à susciter quelques réactions de départ et à faire émerger les représentations des élèves. En faisant appel à leurs réminiscences, on peut approfondir l'aspect purement oral de cette phase d'approche *(I seem to remember that… Wait a minute, wasn't she… didn't she…?)*. On donnera ensuite à voir deux photographies de Lady Di, simultanément et sans commentaire, afin de susciter une prise de parole spontanée.

La juxtaposition des deux portraits invite bien sûr à la description : sur le plan lexical, les élèves auront besoin d'identifier les différentes parties du visage ou les vêtements, de les qualifier *(an inexpressive face, blue eyes, a soft mouth, a long nose, her peach complexion, elegant/formal/expensive/old-fashioned/designer/deceivingly simple/casual clothes)*, de situer les personnes dans leurs rapports de parenté ou de familiarité *(her two sons, the elder, the younger, other children/children in a hospital/sick children)*. D'où la possibilité de réviser la comparaison et le contraste *(she looks younger and happier/she seems*





to enjoy herself more/she looks more/less stilted), ce qui permettra aux élèves de nuancer le portrait de la princesse *(even though she was a princess, she remained simple and kind-hearted)*. Professeur et élèves garderont à l'esprit les rubriques de la grille d'analyse d'une image présentées page 23.

On pourra également donner comme consigne aux élèves de rechercher des informations sur Internet[1] avant de faire procéder à une mise en commun en classe qui débouchera sur la question de l'engagement de la princesse *(charities, commitment, against mines, for the needy, to help)* et des moyens d'action dont elle disposait *(to raise funds, balls, she sold her designer dresses at an auction to raise money for the needy)*. Cette partie biographique pourra donner lieu à l'écriture d'une courte notice biographique.

On demandera ensuite aux élèves de citer d'autres noms de femmes, célèbres pour leur engagement humanitaire ou politique, dont ils pourront écrire de courtes biographies (à faire par groupes de deux ou trois) après avoir recherché les informations nécessaires – en leur faisant faire au besoin une fiche d'identité pour accompagner leur recherche – dans le but de mettre en lumière la forme de leur action : Mother Theresa, Benazir Butho, Indira Gandhi, Rosa Parks, etc.

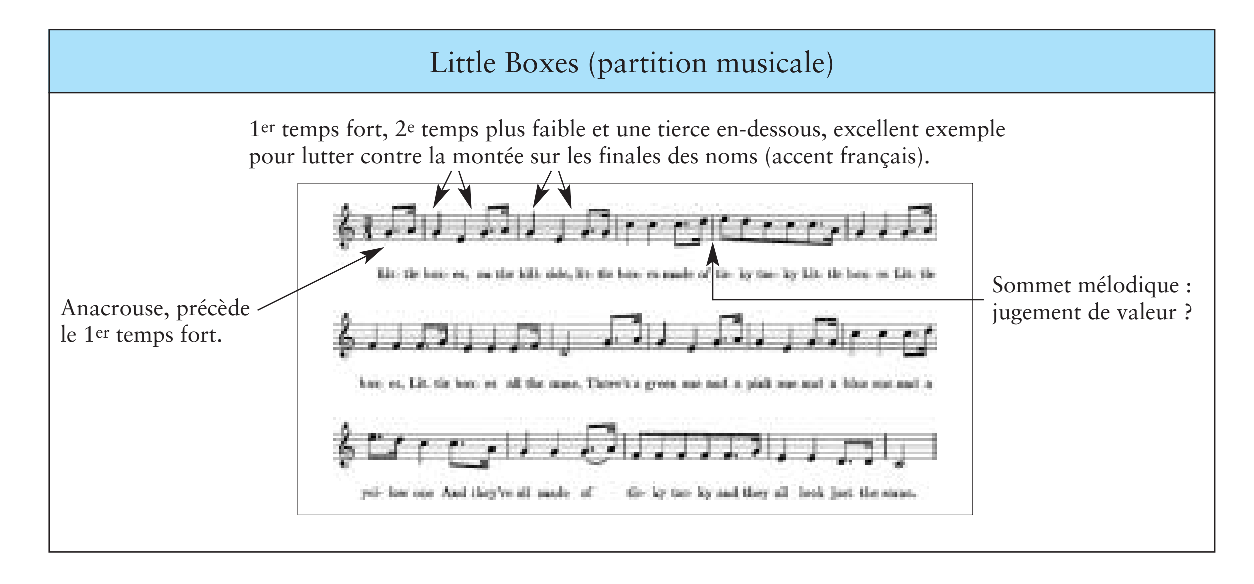
Travail sur une chanson

Intérêt du document

La chanson contestataire est un point d'entrée intéressant dans le programme de première. Elle illustre parfaitement les thèmes de l'opposition et de la révolte (en particulier en ce qui concerne les États-Unis et l'Irlande) en portant les aspirations à la justice sociale et aux droits civiques, à la paix, aujourd'hui à la protection de l'environnement. Elle permet, en outre, de disposer d'un document oral relativement court, qui « fait texte » et peut également être étudiée dans sa forme écrite. Elle présente enfin un support musical qui peut être avantageusement exploité dans un travail phonologique en compréhension et en expression orale.

Ce dernier aspect mérite quelques précisions. Il ne manque pas de cas présentant des distorsions des règles d'accentuation, en particulier lorsque la mélodie met en valeur des syllabes non accentuées ; il reste que si le travail phonologique porte sur des exemples choisis pour leur régularité (et non leur contestation de l'ordre prosodique établi), l'association paroles/musique présente des avantages considérables. Lorsque, comme dans la grande majorité des cas, l'accent musical (premier temps de mesure, par exemple) tombe sur l'accent de mot, les élèves disposent de points de repère très efficaces en compréhension, mais aussi en expression pour peu qu'on les entraîne à lire, après les avoir fait chanter, en gardant une trace du rythme musical dans leur diction. La longueur des notes est également une indication précieuse : une voyelle longue sera souvent portée par une valeur longue (noire pointée ou une blanche), les voyelles courtes par une croche, de même que les formes faibles des mots grammaticaux. Dans le meilleur des cas une montée mélodique sur les accents forts (noyau dynamique de l'énoncé, mot important) rappellera que le mot « accent » vient du latin *ad cantus* (ce qui va vers le chant) : on en profitera alors pour mettre en place un entraînement à une réalisation mélodique, et non purement percussive, de l'accent de mot (voir *infra*, la réalisation de *university*, où la musique monte d'une tierce par rapport à la syllabe de départ).

Il ne s'agit bien évidemment pas de transformer le cours d'anglais en cours de musique, mais d'attirer l'attention sur cette « fertilisation croisée » entre texte et réalisation vocale.



1. Voir par exemple www.princess-diana.co.uk

Démarche possible

En guise d'exemple la très célèbre ritournelle créée par Malvina Reynolds et popularisée par Pete Seeger, *Little boxes*, fera apparaître de façon très simple certaines de ces observations.

On pourra faire remarquer, par exemple, que la deuxième syllabe de *lit-tle*, ainsi que l'occurrence des articles *the* et *a* n'ont droit qu'à une double croche et sont ainsi priés de se faire oublier, et que si la seconde occurrence de *boxes* (mesure 3) fait apparaître la deuxième syllabe à la même hauteur mélodique (et non plus bas comme on l'a remarqué en mesure 2), il convient que les élèves gardent à l'esprit le travail fait précédemment en prononçant cette syllabe de façon faible et, dans tous les cas, non accentuée.

Ces remarques seront intégrées au commentaire de la chanson : mise en valeur de mots-clés, utilisation de la structure rythmique à trois temps qui « colle » bien à la réitération du *leitmotiv* textuel en créant cette impression de comptine enfantine, mais aussi de circularité inexorable dans laquelle se reproduisent l'ordre social et les valeurs de la *middle class* américaine qui, de la maison à la tombe (extrapolation), de l'école à la profession, génèrent la reproduction du même *ad libitum* ou *ad nauseam*.

Little boxes

Little boxes on the hillside
Little boxes made of ticky tacky
Little boxes on the hillside
Little boxes all the same
There's a green one and a pink one
And a blue one and a yellow one,
And they're all made out of ticky tacky
And they all look just the same.

And the people in the houses
All went to the university
Where they were put in boxes
And they came out all the same
And there's doctors and lawyers
And business executives
And they're all made out of ticky tacky
And they all look just the same.

And they all play on the golf course
And drink their martinis dry
And they all have pretty children
And the children go to school
And the children go to summer camp
And then to the university
Where they are put in boxes
And they come out all the same.
And the boys go into business

And marry and raise a family
In boxes made of ticky tacky
And they all look just the same.
There's a green one and a pink one
And a blue one and a yellow one
And they're all made out of ticky tacky
And they all look just the same.

En atelier d'écriture, il sera tout à fait possible de faire travailler les élèves sur des pastiches respectant les contraintes musicales et prosodiques. Les deux exemples suivants présentent une contre-attaque idéologique empruntant la même forme et permettent de travailler sur la notion de point de vue : que disent ces paroliers d'eux-mêmes et de leur vision du monde ? Quel a été le regard de ce que l'on appelle *mainstream America* sur ces contestataires ?

Little boxes (beatnik version)

See the beatniks in the Village
See the beatniks on MacDougal Street
See the beatniks in the Village
And they all look just the same

There's a tall one and a short one
And a white one and a Negro one
And they all go to the Village
And they all look just the same

And the boys all wear dungarees
And the girls all wear sandals
And they're all nonconformists
And they all dress just the same

And they go to the university
And they major in philosophy
And they're all deep thinkers
And they all think just the same

And they all read their Sartre
And they all read their Kierkegaard
And they all talk about it
And they all sound just the same

And they all like folk music
and they dig Woody Guthrie
And just like Bob Dylan
They all sound the same

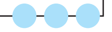
Little Boxes revisited

Little Boxes on the hillside
Little Boxes filled with macrame
Little Boxes on the hillside
Little Boxes all the same

And the women all wear over-alls
And grow organic vegetables
And their jewelry comes from Pakistan
And it all looks just the same

And the men are into leathercraft
Or else they're into pottery
And they're getting their heads together
And their head are all the same

Little Boxes on the hillside
Little Boxes full of Escher prints
Little Boxes on the hillside
Little Boxes all the same



And the children go to daycare
Where the girls all are aggressive
And the little boys are nice and passive
So they all grow up the same

And they all read Kurt Vonnegut
And Carlos Castanada
And they all ski in Colorado
And it all comes around the same […]

Les objectifs linguistiques mobilisés de façon naturelle ici seront :
– l'expression de la désapprobation et de la contestation, en particulier par l'utilisation de verbes prépositionnels suivis d'une particule adverbiale : *disapprove of, reproach with, find fault with, object to…, challenge, question, stigmatise, what is wrong with… is…* ;
– l'expression de la contrainte (modulée) : *have to, be expected to, be submitted to, be made to…* ;
– l'expression de l'alternative : *they can either remain trapped in… or break free and…, which…* (entraînement à la formulation argumentée en continu) ;
– l'élucidation des problèmes qui restent implicites dans la chanson : *a lack of initiative, of surprise, a stultifying atmosphere, single-track minds, conformism vs self-fulfilment…*

Prolongements possibles

L'étude de cette chanson constituerait une excellente introduction à celle de la scène de rébellion dans *Dead Poets Society* lorsque le professeur Keating demande à ses élèves de déchirer les pages d'introduction du livre de poésie : *Rip !…*
Une autre direction que pourrait prendre une séquence débutant par ce type de document serait une étude du phénomène *protest songs* sous la forme d'une *webquest*.

Séquence pour la classe terminale

Supports : poème de Wilfred Gibson, *Back*, photographies de la Première Guerre mondiale, extraits du CD *Plum Pudding*, couvertures de magazines par Norman Rockwell.
Niveau : classe terminale.
Cadre général : conflit.
Notions : identité, contact des cultures.
Thèmes : la Première Guerre mondiale.
Objectifs : développement des compétences linguistiques et de la compréhension orale ; analyse de l'image ; entraînement au débat.

Contrairement à la séquence proposée pour la classe de première, plus courte et destinée à illustrer une façon parmi d'autres d'aborder les « relations de pouvoir », la séquence que nous proposons ici se veut plus complète, sans pour autant prétendre être exhaustive. Elle embrasse des documents variés – poème, photographies, document sonore, cartoons – et donne lieu à des exploitations linguistiques non moins diversifiées : description d'un texte écrit (pour le poème), consolidation de vocabulaire en phase de transition (pour les photographies), compréhension orale (pour le document audio), analyse d'images (pour les cartoons), débat enfin. Chaque enseignant, nous l'espérons, y trouvera matière à alimenter et, le cas échéant, à consolider sa propre pratique. Mais il ne s'agit en aucun cas d'offrir un modèle, que l'enseignant se devrait de reproduire pour toute séquence : en son principe même, la notion de séquence reste ouverte et se prête à des constructions personnelles.
Il convient néanmoins de dire un mot de la notion choisie, le conflit, illustré par le thème de la guerre, et par l'exemple, qui pourra sembler paradoxal, de la trêve. La guerre demeure malheureusement une réalité du monde moderne, mais les conflits contemporains, même lorsqu'ils se déroulent loin de nos frontières, risquent d'interférer trop directement avec le vécu quotidien des élèves pour qu'il soit envisageable de s'en servir comme référence dans un cours, fût-il d'anglais.
À l'inverse, la Première Guerre mondiale nous paraît offrir des possibilités suffisantes de mise en perspective pour ne pas empiéter sur la réalité contemporaine. De surcroît, dans le domaine anglophone, et plus spécifiquement anglais, la Première Guerre mondiale a eu des caractéristiques culturelles propres – elle a notamment généré une tradition poétique, celle des *war poets* (Owen, Bunting, Sassoon, etc.), qui n'a pas d'équivalent en France. On trouvera certes dans l'histoire littéraire de notre pays des écrits poétiques marquants datant de la guerre (l'œuvre d'Apollinaire en est un exemple) ou des œuvres presque entièrement inspirées du conflit de 1914-1918 (ainsi des romans de Claude Simon). Mais il n'existe pas, aujourd'hui en France, de genre tel que celui de l'anthologie poétique de guerre, encore très prisée en Angleterre. Et l'expression de fierté nationale – *Wear your poppy with pride* – n'a guère non plus d'équivalent en France. Ce qui ne veut pas dire, bien évidemment, que le souvenir du traumatisme causé par la Première Guerre n'est pas aussi vivace de ce côté-ci de la Manche que de l'autre.
Le thème de la Première Guerre mondiale pourrait de la sorte s'inscrire dans le cadre plus vaste d'un travail interdisciplinaire mené conjointement avec les enseignants d'histoire et/ou de français. Dans le cadre du programme d'anglais de la classe terminale, qui retiendra ici notre attention, ce thème se trouve à la croisée de plusieurs notions : celle du conflit bien sûr, mais aussi celle de l'identité, voire celle du contact des cultures. La trêve de Noël 1914, choisie comme exemple, a en effet permis que deux peuples en guerre se côtoient, par l'entremise de leurs troupes, pendant quelques heures. Le fait historique est d'une portée suffisamment limitée pour ne pas nécessiter de mise en contexte, et autorise une exploitation essentiellement linguistique des documents sélectionnés comme supports du travail. Au-delà, les quatre notions du contenu culturel, ou du moins ici trois d'entre elles, témoignent ainsi de leur complémentarité.

Travail sur un poème

Intérêt du document

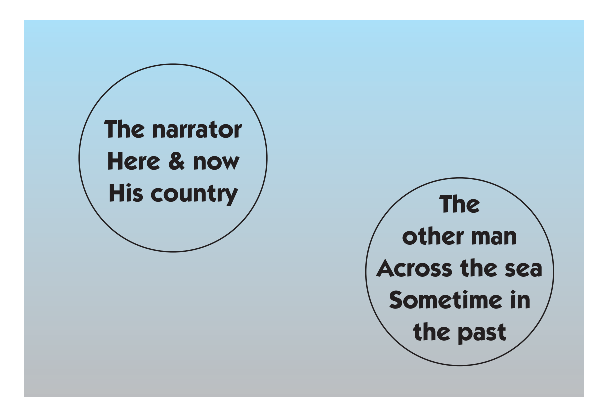
Wilfred Gibson est un poète mineur. Né à Hexham en 1878, il travailla pendant un temps comme assistant social. Pendant la Première Guerre mondiale, il s'engagea dans l'infanterie et combattit comme simple soldat sur le front occidental. C'est de cette expérience qu'il tira ses principaux poèmes, même si ses premiers écrits en vers datent de 1902.
Après la guerre, Gibson continua à publier des recueils de poésie, ainsi que des pièces de théâtre, qui reflètent, à travers son engagement contre la pauvreté en milieu industriel ou rural, les mêmes préoccupations qu'avant-guerre. Il mourut en 1962.
L'intérêt du poème que nous avons choisi, « *Back* », réside dans le fait que c'est un simple soldat qui s'y exprime, alors que la poésie de guerre écrite par ses contemporains (Rupert Brooke ou Robert Graves) est le plus souvent écrite du point de vue d'un officier.

Back

They ask me where I've been,
And what I've done and seen.
But what can I reply
Who know it wasn't I,
But someone just like me,
Who went across the sea
And with my head and hands
Killed men in foreign lands…
Though I must bear the blame,
Because he bore my name.

Démarche proposée

Le poème de Gibson est utilisé ici dans une phase de sensibilisation destinée à mobiliser le thème étudié et définir une problématique ; cette phase ne devrait pas durer plus d'une heure. La problématique va se construire à l'articulation de deux plans :
– culturel : le poème permet d'intégrer conjointement deux notions du programme de terminale, l'identité et le conflit ;
– linguistique : le poème fait intervenir différents champs lexicaux : conflit (guerrier, mais aussi psychologique et moral), coercition/rébellion (permettant ainsi de réactiver certains des acquis de première), similitude/différence, ainsi que certains types de structures : concessive, passive, causative, approbation/réfutation (voire dénégation), etc.
L'utilisation d'un poème dans une phase de sensibilisation ne permet cependant pas ou peu d'amener les élèves à commenter les moyens mis en œuvre. Il faudra se contenter de faire émerger un consensus négocié sur son sens et de circonscrire un contexte (la guerre) dans lequel se construit le concept d'identité selon que celle-ci est collective ou individuelle.
La ligne de front qui sépare les nations en guerre se reflète ainsi dans le clivage qui traverse chaque individu, ici déchiré entre l'allégeance à ses propres valeurs (l'être moral) et l'obéissance à la nation (l'être social, le soldat).
Sur le plan linguistique, ce travail s'inscrira donc dans la démarche mise en place dès la classe de seconde en s'appuyant sur les zones de cohérence que dessinent des outils tels que l'identification et la rupture (lieux et temps) :
– ici, maintenant : présent – *present perfect* (bilan, comptes à rendre pour le *present perfect* → ce qu'on peut porter à son crédit) ;
– autre temps, autre lieu → prétérit.
Cette opposition spatio-temporelle se double d'une dissociation de l'identité du protagoniste : *me/I* glissant vers *someone/he* dans un jeu des pronoms brouillé que les élèves devront démêler : *someone… with my hands…, he bore my name*. Elle se renforce également d'autres oppositions qui structurent le poème, notamment celle entre *this country* (implicite) et *other lands*.
Il est néanmoins probable que dans un premier temps, un certain nombre d'élèves vont « accrocher » la compréhension aux indices les plus évidents, distinguant :
– *someone who says "I" : the narrator of this poem* (la forme est immédiatement perçue) ;
– *someone else who went to another country* ;
– *there was a war there*.
Un transparent permettrait, le cas échéant, de faire le point à ce stade intermédiaire.



Si la restitution collective fait immédiatement apparaître de façon claire qu'il s'agit de la même personne dans les deux sphères, on pourra dessiner l'intersection *narrator/other man* et avancer vers le commentaire de ce poème.
Si ce n'est pas le cas, le professeur peut relancer la collecte d'indices avec une consigne du type : *Can you read again and find more information about this other person ?* Pour des raisons pratiques, il faudrait faire émerger une identité simple pour cet *other man*, celle de *soldier* par exemple. Les propositions faites donneront l'occasion de réviser l'expression de la similitude ou de la différence : *He's got the same*

name as *the soldier* (ou vice versa). Les élèves disposent alors d'éléments qui exigent un travail d'interprétation et appellent une question simple, à valeur synthétique, telle que : *How do you make sense of this ?* Certains élèves proposeront peut-être alors de voir dans l'autre un double ou un sosie du narrateur, alors que d'autres ne seront pas convaincus par cette hypothèse et avanceront qu'il s'agit de la même personne. Il sera important de construire cette interprétation de façon interactive, en veillant à ce que toutes les contributions prennent en compte ce qui vient d'être dit par un autre élève pour que cette phase de cours soit un réel entraînement à l'expression orale. Pour ce faire, on tentera éventuellement d'enrichir l'expression de la probabilité dans ses formulations orales : les modaux peuvent être remplacés par des adverbes (*presumably* mis pour *may* est d'un registre soutenu, mais *definitely* conviendra parfaitement pour la quasi-certitude) ou des verbes : *I imagine he can't accept*… Quant à l'expression de l'opposition, elle passera tour à tour par la grammaire (*and yet, though* pour l'opposition stricte, *while* pour le contraste, *no matter how/however [close] they may be*… pour les structures concessives) et le lexique :

– vocabulaire de l'identification → intégrer dans sa sphère : *to identify to, relate to, come to terms with, agree to, see eye to eye with, bridge the gap with, one and the same, close to*, etc. ;

– vocabulaire de la rupture → rejeter hors de sa sphère : négation des verbes précédents : *to hate, object to, be unwilling to, be loath to, find it unacceptable to, a gap, alienation, otherness, dehumanisation, disconnection, dislocation, estranged from, a split identity*, etc.

Une fois établie l'idée que le narrateur ne veut/peut pas se reconnaître dans cet autre lui-même, on pourra amener les élèves à s'interroger sur les raisons de cette dissociation (travail sur *blame* : *guilt, shame, disgust* peuvent émerger) et avancer sur le terrain de la responsabilité, par des questions telles que : *Can you imagine what he did or went through?* ou : *Do/Did soldiers have much of a choice?* Dans ce second cas, la notion de contrainte (*he was made to fight/had to obey/couldn't possibly disobey/had been brainwashed into*…) pourra intervenir et l'on pourra, selon les possibilités de la classe, enrichir l'expression du devoir de celle de la concession : *in spite of your personal convictions*…

En conclusion de cette première phase de la séquence, on a vu que ce poème, malgré sa brièveté, détermine un ensemble (non exhaustif) de choix possibles pour l'ensemble de la séquence : il conviendra de ne retenir que ceux qui correspondent aux besoins et aux possibilités de la classe. En outre, ce document favorise la pratique de deux compétences, aisément transférables :

– la compréhension écrite qui est fondée sur le décodage d'un certain nombre d'énigmes, l'interprétation personnelle de données recueillies remise en cause par l'absorption d'éléments nouveaux et la confrontation aux hypothèses émises par les autres élèves ;

– l'expression orale, qui implique de rendre compte d'un document, de le commenter de façon interactive, d'échanger des idées, de récapituler et de retravailler les arguments des autres élèves, etc.

Enfin, sans anticiper le débat de fin de séquence, « *Back* » de Wilfred Gibson permet d'en poser les premiers jalons et surtout de déboucher sur une problématique qui donnera tout son sens à l'étude des documents suivants. Celle-ci pourrait tourner autour de la responsabilité individuelle, de la façon de résoudre le conflit entre identité et responsabilité. Quel degré de maîtrise un individu peut-il avoir sur le développement d'une telle aventure collective ? Peut-il changer le cours d'une guerre ? Doit-il accepter d'être partiellement déshumanisé ?

Travail sur deux documents iconographiques

En guise de transition, on pourrait à ce stade rétroprojeter deux photographies afin de donner une accroche réaliste au travail qui vient d'être effectué, tout en plantant le décor du document suivant si l'on souhaite optimiser la part du connu dans sa découverte : mise en place de la situation et mobilisation ou apport de vocabulaire.





L'objectif de cette phase de transition n'est pas, en effet, de procéder à une analyse des images, dont l'exploitation en termes de compétences, serait d'ailleurs relativement limitée. Il s'agit bien plutôt d'apporter une respiration dans le cours de la séquence, d'une part en consolidant certains des acquis lexicaux précédents (*soldier, army, group, individual*, etc.), d'autre part en amorçant une partie du champ lexical qui va être brassé dans la phase suivante de compréhension orale : si certains mots tels que *helmet, boots, uniform*, etc. pourraient utilement venir compléter le dispositif linguistique mis en place, c'est surtout l'émergence du terme *trenches* qu'il faudra ici faciliter.

Travail sur un document audio [1]

Le document choisi comme support de cette phase de compréhension orale est extrait d'un CD : *Plum Pudding*. D'une durée maximale de 2 min 41 (qui a été réduite pour les besoins de la classe terminale), il s'intitule « *Christmas Truce (A Letter)* ». Il a été enregistré en 2003 par The Joyful Company of Singers. Il est également reproduit dans l'ouvrage de Malcolm Brown et Shirley Seaton, *Christmas Truce* [2].
Comme son titre l'indique, il s'agit d'une lettre, donc à l'origine d'un document écrit mais transposé à l'oral. La lettre, lue, présente des caractéristiques linguistiques suffisamment nettes pour être utilisable en classe, notamment en ce qui concerne l'intonation. Pour éviter que les élèves ne confondent la lettre avec un document parfaitement authentique – quelque chose comme une réaction « en direct » – et pour qu'ils perçoivent les effets de théâtralisation inhérents au document, effets par lesquels le locuteur signale ses réactions de surprise, d'espoir ou d'amusement, nous avons jugé préférable de ne pas masquer la destinataire de la lettre, Beatrice.

Script et transcriptions intonatives

Script

Dear Beatrice,

I've just been through one of the most extraordinary scenes imaginable. Tonight's Christmas Eve and I came up from the trenches this evening for my tour of duty. The firing was going on all the time, and the enemy's machine guns were hard at it, firing at us. And then, at about 7, the firing stopped. I was in my dugout reading a paper and the mail was being dished out and [someone] actually reported that the Germans had lighted their trenches up all along our front. We'd been calling to one another for some time, Christmas wishes and other things. I went out and they shouted "No shooting". And then, suddenly, the scene became a peaceful one. All our men got out of the trenches and sat on the parapet, and the Germans did the same. And they talked to one another in English and broken English. I got on top of the trenches, and talked German and asked them to sing a German folk song, which they did. And then our men sang, quite well, and each side clapped and cheered the other. Then Pope and I walked across and held a conversation with the German officer in command. And I gave the latter permission to bury some German dead that were lying between us. We agreed to have no shooting until 12 midnight tomorrow. And then we

1. Voir annexes, pages 41 et suivantes.
2. *Christmas Truce*, Pan Books, 2001, pages 68 et 69.

talked together and then wished one another goodnight, a goodnight's rest and a happy Christmas, and parted with a salute. I got back to the trench. It was curious to see a lovely moonlight night in the German trenches with small lights on them. And men on both sides gathered in groups on the parapets. I can hear occasional rifle shots in the distance, but apart from this, it's absolute quiet. I allowed one or two of the men to go and meet one or two Germans halfway. They exchanged cigars, a smoke and talked. The officer I spoke to hopes we shall do the same on New Year's Day. I said, "Yes, if I am here." It's weird to think that tomorrow night we shall be at it again. Well, if one gets through this show, I'm sure it'll be a Christmas time to live in one's memory.

Transcription intonative 1

// Dear Beatrice //

// I've just been through one of the most extraordinary scenes imaginable // Tonight's Christmas Eve // and I came up from the trenches this evening / for my tour of duty / The firing was going on all the time / and the enemy's machine guns were hard at it / firing at us // And then at about seven / the firing stopped // I was in my dugout / reading a paper / and the mail was being dished out //… actually reported / that the Germans had lighted their trenches up / all along our front // We'd been calling to one another / for some time :/ Christmas wishes / and other things // I went out / and they shouted / "No shooting"// And then somehow / the scene became a peaceful one // All our men got out of the trenches / and sat on the parapet // and the Germans/ did the same // And they talked to one another / in English and broken English // I got on top of the trench / and talked German / and asked them to sing a German folk song // which they did / And then our men sang // quite well // and each side clapped and cheered the other // Then Pope and I / walked across / and held a conversation / with the German officer in command // and I gave the latter permission / to bury some German dead / that were lying between us / and we agreed to have no shooting / until 12 midnight tomorrow // And then we talked together // and then wished one another goodnight // and a good night's rest / and a happy Christmas / and parted with a salute // I got back to the trench // It was curious to see a lovely moonlight night / in the German trenches / with small lights on them // And men on both sides / gathered in groups on the parapets // I can hear occasional rifle shots in the distance // but about us / it's absolute quiet // I allowed one or two of the men / to go out / and meet a German or two halfway // They exchanged cigars / a smoke / and talked // The officer I spoke to / hopes we shall do the same / on New Year's Day // I said, / "Yes / if I am here."// It's weird to think that tomorrow night / we shall be at it again // Well / if one gets through this show / I'm sure it'll be a Christmas time / to live in one's memory //

Transcription intonative 2

// Dear Beatrice //

// I've just been through one of the most extraÓRdinary / SCÉNES / IMAginable // Tonight's Christmas EVE // and I came up from the TRENCHes this evening / for my tour of DUty / The FIRing / was going on all the TIME / and the enemy's macH̀INE guns / were hard AT it / firing at ÙS // And then at about SEVen / the firing STOPPED // I was in my DUGout / reading a PAper / and the MAIL was being dished out // … actually rePORTed / that the GERmans / had lighted their TRENCHes / ÚP / all alOŃG / our FRONT // We'd BĒEN / CALLing to one another / for some TIME / Christmas WISHes / and OTHer things // I went OUT / and they SHOUTed / "No SHOOTing"// And TH̄EN /SOMEhow / the scene became a PEACEful one // All our men / got out of the TRENCHes and / sat on the PARapet // and the GERmans/ did the SAME // And they TALKed to one another in / English and BROKen English // I got on top of the TRENCH / and talked GERman / and ÁSKED them to / sing a German FOLK song // which they DID / And then OUR men sang // quite WELL // and each / side / clapped and cheered the OTHer // Then POPE and I / walked aCROSS and / held a converSATion / with the German officer in comMAND // and Í / gave the latter perMISSion to / bury some German DEAD / that were lying betWEEN us / and we agreed to H́AVE / no SHOOTing / until 12 MÌDnight / toMORRow // And then we TALKED together // and then W̌ISHED one another / goodNIGHT and / a good night's REST / and a happy CHRIStmas / and parted with a salUTE // I got back to the TRENCH // It WAS / CÙRious to see / a LÒVEly / moonlight NÍGHT / in the German TRENCHes with / śmall / LIGHTS on them // And M̀EN / on both SIDES / gathered in groups on the PArapets // I can hear oČCASional / rifle shots in the DǏSTance // but ABOUT us / it's absolute QUIet // I allowed one or two of the men / to go OUT / and meet a German or two halfWAY // They exchanged ciGARS / a SMOKE / and TALKED // The officer Ǐ spoke to / hopes we shall do the SAME / on New Year's DAY // I said, / "YES / if I am HERE."// It's WEIRD to think that / tomorrow NIGHT / we shall be ÁT it / agÁIN // WELL / if one gets through this SH́OW / it'll be a CHRISTmas time / to live in one's MEMory //

N.B. – Ces transcriptions utilisent les conventions suivantes :

/ Fin d'un groupe intonatif ; pause possible.

// Fin d'un groupe intonatif ; pause réalisée.

MAJUSCULES Syllabe tonique de chaque groupe intonatif.

Signes tonétiques :

– ton descendant `

– ton montant ´

– ton descendant-montant ˇ

La première transcription est une version « standard » réalisée à partir de lectures du texte par des locuteurs britanniques pendant l'été 2004, la seconde correspond à l'enregistrement du texte.



Dans celle-ci, les passages en bleu indiquent les différences par rapport à la version « standard ». Il s'agit surtout de l'utilisation plus importante de pauses et, par conséquent, de syllabes toniques, ce qui donne au texte une tonalité plus théâtrale. Il faut ajouter que les variations mélodiques des tons *(pitch-range)* qu'on entend dans l'enregistrement sont souvent plus marquées et donc plus expressives que la norme.

Démarche proposée

Nous avons choisi de combiner les approches audio-orale et écrite de ce document, qui plus est en classe entière. L'enseignant a en effet le loisir de panacher les approches selon le niveau de compréhension qu'il se propose d'atteindre. À partir de ce document, on peut distinguer trois niveaux de compréhension qui constituent autant de paliers pour les élèves et autant d'objectifs intermédiaires de compréhension pour le professeur :
– un premier niveau qui concerne la compréhension de la situation générale (situation d'énonciation, thème et contexte général), c'est-à-dire des éléments permettant d'introduire le document ;
– un deuxième niveau qui concerne la compréhension des éléments essentiels permettant d'en faire un résumé ;
– enfin un troisième niveau qui porte sur la compréhension de points de détails et de l'implicite.
La compréhension de l'implicite nécessite toutefois de mémoriser des éléments précis du document et d'établir des réseaux traversant tout ou partie du texte. Il semble donc plus logique d'aborder ce niveau avec le texte écrit – même s'il n'est pas exclu de travailler avec l'enregistrement en plus –, ce qui revient à limiter l'approche audio-orale (quand elle a été choisie) pour les deux premiers niveaux de compréhension.

Difficulté du document

La première difficulté de ce document tient à ce que l'opacité de certains passages est due moins au lexique qu'aux schémas intonatifs très contrastés du narrateur. Cette opacité ne doit pas être un obstacle mais au contraire servir à orienter les repérages vers les parties de phrases accentuées, l'apprentissage consistant, comme pour la compréhension écrite, à entraîner l'élève vers le connu, ici l'audible, afin de pouvoir restituer ce qui manque.
D'autre part, il ne s'agit pas tant d'obtenir des réponses justes du premier coup que d'orienter les élèves sur les moyens de questionner la validité de leurs propositions en cherchant à rétablir les liens logiques. Additionner, mettre en réseau au fur et à mesure des écoutes les détails comme les idées clés plus immédiatement porteuses de sens, s'inscrivent donc à la fois dans une démarche déductive et réflexive.
L'utilisation du tableau pour inscrire et classer les indices fournis par les élèves devrait faciliter cette démarche, notamment pour aider ceux qui ont de grandes difficultés en compréhension orale ou ceux qui sont dits plus visuels. Tableaux, arborescences, fléchages, schémas intonatifs sont autant de supports qui favorisent la mise en commun des indices récoltés et la restitution des liens logiques, sémantiques, thématiques ou phonologiques.

Premier niveau de compréhension

À la première audition, on ne peut pas s'attendre à ce que les élèves perçoivent beaucoup d'éléments. Il est possible qu'ils repèrent *Christmas (Eve)* et/ou *machine guns*, et qu'ils saisissent le ton de surprise du narrateur. Néanmoins, et parce que l'on travaille en classe entière, on pourra collecter les indices repérés par les uns et par les autres et, à partir de ce moment, procéder à leur traitement. On invitera les élèves à décoder chaque indice, ensuite à les classer en recherchant des traits sémantiques communs, que l'on demandera aux élèves d'identifier (ce n'est pas au professeur de le faire). Le traitement de ces premiers repérages ne serait pas terminé si le professeur n'encourageait pas la démarche réflexive et n'invitait pas les élèves à questionner ces indices et à émettre des hypothèses sur le texte. S'ils n'y parviennent pas d'eux-mêmes, le professeur pourra intervenir oralement en suggérant le type de questions logiques qu'impose ce premier repérage. Par exemple, *In what context can you find machine guns?* ou *What does Christmas suggest to you?*
Les différentes réponses proposées par les élèves pourront être inscrites succinctement au tableau en les faisant suivre d'un point d'interrogation si plusieurs hypothèses sont avancées. Des représentations traditionnelles liées à Noël ou à la guerre ne manqueront pas de surgir, mais il est instructif de les prendre en compte, ne serait-ce que pour mieux voir comment elles seront récupérées et éventuellement détournées.
Cette étape réflexive est en réalité une négociation sur le sens. Elle a un double avantage : faire avancer la compréhension et créer de la parole.
Selon que le premier palier de compréhension aura été atteint ou non (les élèves doivent comprendre qu'il s'agit de Noël, d'une guerre, d'une situation étrange : peut-être l'interruption des hostilités), l'on proposera ou pas une nouvelle écoute. Une fois ce premier palier atteint, il importera néanmoins de demander une courte synthèse orale pour recentrer l'attention de tous sur les informations essentielles dégagées par la classe et/ou les hypothèses qui restent en suspens.

Deuxième niveau de compréhension

On adoptera la même approche pour atteindre le deuxième niveau de compréhension, toujours en partant de ce que les élèves perçoivent. Il s'agira pour l'essentiel de confirmer ou d'infirmer les pistes avancées. Mais cette fois-ci, l'on procédera à des écoutes fractionnées, destinées à compléter les informations inscrites au tableau. Par exemple repérer d'autres indices confirmant *Christmas Eve, machine guns* (investigation par champs lexicaux), identifier le narrateur, d'autres personnages le cas échéant.
Cette seconde étape sera également l'occasion pour les élèves de recourir à toutes les techniques d'entraînement mises en place au cours des années précédentes : porter la plus grande attention aux accents mélodiques, prendre appui sur la redondance du discours (qui doit rassurer l'auditeur sur la justesse de ses hypothèses et lui permettre de garder l'essentiel de son énergie pour le repérage d'éléments nouveaux), travailler par approximation *(guestimates)* et inférence, essayer d'accommoder les éléments perçus aux hypothèses de sens déjà échafaudées.
À ce stade, les indices relevés peuvent être groupés dans deux réseaux : l'un, attendu (les événements prévisibles dans toute situation de guerre), l'autre inattendu (la trêve), qui fait son apparition dans le texte dès le mot *exTRAORdinary* ici prononcé *extl???ldnary*, difficilement identifiable à partir du signifiant sonore, mais inférable *a posteriori* quand la situation aura été comprise. L'essentiel de la compréhension repose donc sur la perception du caractère radicalement inattendu, à proprement parlé inouï, de cette trêve. C'est ce décalage entre les comportements attendus et inattendus, signalé par les accents mélodiques, qui permettra d'identifier protagonistes, verbes d'action, indices situationnels. Le tableau ci-dessous n'est qu'une indication de ce qui pourra être recueilli par les élèves.
Dans la colonne *Who*, l'opposition entre *English* et *broken English* peut permettre aux élèves de comprendre l'identité du narrateur : *the narrator says "our men", and speaks of the English. The Germans talk to his men in broken English, so we may deduce that the narrator is a British officer.* Il s'agit là d'un exemple de démarche inductive.
Pour conclure cette phase, on demandera un résumé oral du texte.

When	**Who**	**What**
Christmas Eve / night Christmas wishes Happy Christmas New Year's Eve	our men the Germans two sides, officer in command English / broken English	machine guns no more shooting firing at us sing, German folk songs, talk / smoke / cigars spoke / conversation Christmas wishes Moonlight / small lights

Troisième niveau de compréhension

La situation et les faits principaux étant établis, on aborde le troisième niveau de compréhension. Pour cela, on travaillera d'une part avec l'enregistrement pour faire entendre les variations concernant l'intonation et d'autre part avec le texte pour lever les problèmes de mémorisation et permettre d'autres repérages.
On pourra ainsi faire repérer les marqueurs temporels autres que *Christmas Eve* qui inscrit la scène dans un déroulement présent. Trois indices sont attendus : *no shooting until 12 midnight tomorrow, New Year's Eve (if I'm still here), tomorrow (we shall be at it again)*. De là, on pourra inciter les élèves à questionner ces indices. Par exemple : *There will be no shooting until 12 midnight tomorrow, so what will happen after 12 midnight? Why does the narrator say "if I'm here"? What does "it" in "we shall be at it" refer to? Why "again"?*
Les échanges au sein de la classe doivent conduire à faire produire une synthèse sur le sens à donner au texte : la scène est extraordinaire parce que les soldats ennemis échangent des vœux et des chants. Mais cette situation paradoxale n'est possible que parce que c'est Noël ; elle est provisoire et ne fait que mieux ressortir l'absurdité de la guerre.
Les aspects implicites sont multiples, il est sans doute nécessaire pour l'enseignant de faire des choix car tout ne doit pas être obligatoirement élucidé.
La démarche suggérée ici insiste sur deux aspects de la compréhension : la capacité à restituer une situation dans sa globalité sans se laisser perturber par les parties phonologiquement plus obscures, la capacité à relever certains indices plus subtils qui permettent de dégager la portée dramatique de la situation rapportée.

Interprétation du document

Même si l'exploitation linguistique du travail de compréhension orale qui vient d'être présenté demeure l'objectif premier, il serait dommage, cependant, d'en rester à la seule compréhension de l'anecdote, si belle soit-elle : la nécessité de réfléchir sur le sens à donner à cette scène (et à l'inscrire dans la problématique définie) se conjugue avec le besoin qu'ont les élèves d'exprimer leur étonnement et leurs réflexions.

Au moins deux axes de commentaire sont ici possibles, qu'il conviendra d'approfondir et de moduler selon le temps que l'enseignant aura déjà passé sur la phase de compréhension orale et selon la réceptivité du groupe classe à la discussion et à l'interprétation du document à cet instant de la séquence :

– dans un premier temps, on pourrait insister sur la ré-humanisation des soldats : chanter, se parler, échanger des cigares et de la nourriture, enterrer ses morts, jouer au football ensemble (on pourra signaler que cela s'est produit), célébrer Noël sont autant de phénomènes qui laissent entendre que l'humanité a, fût-ce pour quelques heures seulement, repris ses droits sur la guerre. On pourrait aussi, notamment dans les sections littéraires où les élèves sont relativement habitués au commentaire de texte, aborder les oppositions de sens sous-tendues par les thématiques de la verticalité (les soldats qui étaient terrés dans la boue des tranchées ou les abris souterrains *(dug-out)* sont à présent debout à l'extérieur) ou de la lumière (aux ténèbres de la mort succèdent les lumières de Noël) ;

– dans un second temps, dont la réalisation dépendra là encore du chemin qui aura été parcouru auparavant, on pourrait s'attacher à souligner l'étrangeté absolue de cette scène : le point d'ancrage du commentaire pourrait être ici un travail sur la prosodie, qui constitue dans ce document une donnée qu'il est utile de repérer et d'interpréter. Les noyaux dynamiques sur lesquels la voix s'envole (on pourrait entraîner les élèves à entendre et à reproduire ces intervalles mélodiques) doivent faire l'objet d'un soin particulier lorsqu'il y a écart par rapport à l'intonation standard attendue. Dans le cas de *ex||'traor|dinary*, cependant, au lieu de faire monter la voix, le locuteur s'abstient de prononcer la syllabe accentuée. Un tel effet pourrait faire l'objet d'un commentaire, notamment dans le but d'étoffer la formulation de la surprise avec *stunned, amazed, speechless with astonishment*, etc. : *It's so incredible that he's speechless / What's amazing is that, instead of shooting, they started singing*. On pourrait également montrer que cette étrangeté est inscrite dans le document même à travers l'emploi de : *very strange, quite odd*…, et qu'elle atteint son apogée avec *weird*. Ce serait l'occasion ici de présenter la notion de *pitch range* pour introduire l'idée que l'expression de l'émotion passe par une envolée de la mélodie en anglais : il s'agit là, en effet, d'un trait culturel que ce document permet de mettre en valeur par la phonologie. En contrepoint, on pourrait également faire remarquer que l'utilisation du mot *show* par l'officier pour décrire l'horreur de la guerre est, en revanche, une remarquable illustration d'euphémisation et de la distance toute britannique prise par rapport à l'événement, si brutal soit-il : la culture, dans cet exemple, émerge grâce à un choix lexical utilisé par la communauté des officiers anglais pour évoquer une aventure ou une catastrophe en cours.

Bilan de l'exploitation du document

Deux remarques s'imposent pour finir :

– d'une part, le travail de compréhension orale doit également être l'occasion de mettre la lettre en perspective avec le poème de Gibson, et de moduler la problématique. Ce qui a été décousu par la guerre est ici recousu : *The Xmas songs had worked a miracle and thrown a bridge from man to man*, écrira l'un des protagonistes. Les identités éclatées des nations en guerre, mais aussi du soldat et de l'homme à l'intérieur de chaque individu, sont à cet instant réconciliées et appellent éventuellement une reformulation de la problématique pour savoir si les exigences morales individuelles d'humanité sont compatibles avec les intérêts collectifs de la nation, si les symboles – ici Noël – ont une efficacité réelle (on pourra également faire appel à cet instant à d'autres exemples de trêves symboliques, la trêve olympique par exemple), etc. ;

– d'autre part, cette phase de compréhension orale permet de mieux cerner, semble-t-il, la différence qui existe entre les niveaux B1 et B2 définis par le *Cadre européen*. Si le document comprend en effet peu d'expressions idiomatiques, la compréhension qu'on peut en avoir sera plus ou moins précise selon que les élèves auront perçu, au terme de l'exercice, les points principaux ou les informations essentielles (filtrées par l'implicite) que contient la lettre. Les trois stades de compréhension envisagés tiennent compte de cette approche différenciée du document, les deux premiers répondant plutôt aux critères du niveau B1, le troisième à ceux du niveau B2. Par contre, l'interprétation qui est proposée du document en fin de parcours n'est pas elle-même tributaire de ces niveaux et de la progression que l'enseignant souhaitera faire accomplir à ses élèves : elle-même graduée et nuancée, cette interprétation nous semble devoir être mise en jeu quels que soient les objectifs fixés par l'enseignant, sous peine de frustrer les attentes des élèves et de les priver d'une possibilité de s'exprimer sur un texte riche.

Travail sur des couvertures de magazines

Intérêt des documents

Les deux images, deux illustrations parues en couverture du *Saturday Evening Post*, sont datées respectivement du 22 février 1919 et du 13 octobre 1945. Elles figurent dans l'ouvrage de Christopher Finch : *Norman Rockwell, 322 couvertures de magazines*[2].
Né à New York en 1894, Norman Rockwell a suivi des études à la *New York School of Art* puis à la *National Academy of Design*. Dès l'âge de seize ans, il commence à travailler comme illustrateur, notamment pour le magazine *Life*. Il compose sa première couverture pour le *Sunday Evening Post* en 1916, peu avant l'entrée en guerre des États-Unis. Les années 1930-1940 sont pour lui une période d'intense activité créatrice – en 1943, il peint *Four Freedoms*, un tableau allégorique qui s'inspire du discours prononcé par Franklin Roosevelt devant le Congrès américain. En 1960, il publie son autobiographie : *My Adventures as an Illustrator*, et trois ans plus tard, il met fin à sa collaboration avec le *Saturday Evening Post*. Son œuvre s'oriente alors vers une forme de militantisme, puisqu'il participe notamment au combat pour les droits civiques. Il meurt en 1978 à l'âge de quatre-vingt-quatre ans.
En 1941, Rockwell a créé le personnage du soldat Willie Gillis, sorte de M. Tout-le-Monde cocasse et sympathique qu'il mettait en scène dans ses illustrations pour rendre compte de la Seconde Guerre mondiale tout en en gommant les aspects les plus traumatisants. *Hero's Welcome* (1919) et *Homecoming Marine* (1945), deux illustrations parues en couverture du *Saturday Evening Post*, participent du même esprit en resituant les acteurs de la guerre dans le monde civil, l'un entouré de la joyeuse présence d'enfants, l'autre dans le cadre familier et quotidien d'un garage.
Même si les deux illustrations ont été produites à des périodes différentes, l'une à la suite de la Première Guerre mondiale, l'autre à l'issue de la Seconde, la permanence des mêmes thèmes assure la cohérence du travail, et peut éventuellement permettre aux élèves de s'interroger sur la récurrence des mêmes schémas d'un conflit à l'autre, du moins dans une perspective plus spécifiquement américaine.
Comme dans *Christmas Truce*, l'étude iconographique peut ici prendre place dans le cadre d'une réflexion sur la possibilité de retrouver, après l'horreur de la guerre, un peu d'humanité, même si le traitement qu'en propose Rockwell n'est pas dépourvu d'ironie. La question de l'identité, telle qu'elle a été abordée dans le poème de Gibson, pourra être élargie vers la vision idéalisée, cette fois, du héros de guerre ou, inversement, vers l'évocation d'une existence mise entre parenthèses, celle d'un fusilier marin autrefois garagiste, de retour au pays.

Démarche pédagogique

Conformément aux orientations définies dans le propos liminaire du document d'accompagnement (voir le tableau figurant dans la section « Analyse de l'image », page 23), on distinguera une phase de description et une phase d'interprétation.
On pourra, pour les deux illustrations de Rockwell, laisser le choix au professeur d'occulter ou non le titre et la date de ces œuvres afin que les élèves proposent eux-mêmes un contexte et un titre en fin de démarche descriptive. Les personnages de ces tableaux étant nombreux, on veillera à ce que chacun d'eux soit identifié dans un ordre cohérent et avec précision (place et importance dans l'image, description vestimentaire, direction des regards, etc.).
Le sens et la portée symbolique de l'iconographie seront dégagés dans la phase interprétative, avec l'étude de l'atmosphère et des attitudes par exemple, et par une activité à visée plus narrative : Que disent et pensent les personnages ? Que peuvent-ils se demander ? Qu'ont-ils pu se raconter ? sont quelques-unes des questions que l'on pourra se poser. En travail de synthèse, il sera également possible de proposer une étude comparative des deux tableaux qui insisterait davantage sur la vision du soldat par Rockwell, sous forme d'évaluation écrite ou de compte rendu oral à la classe.

Synthèse du travail

Le tableau récapitulatif ci-après pourra être proposé et complété par les élèves en fin d'étude :

2. *Norman Rockwell, 322 couvertures de magasines,* trad. Xavier Carrière et Célestine Dars, New York/Paris/Londres, Artabras, 1992.

Tableau récapitulatif		
Title, sources	**“Hero’s Welcome”, *Saturday Evening Post cover*, Feb. 1919**	**“Homecoming Marine”, *Saturday Evening Post cover*, Oct. 1945**
Who are the characters or who could they be? What details helped you? Who is the main focus of attention? How do you know?	Children around a soldier, a hero returning from war. Clues: the uniform, the medals, the soldier’s proud and confident bearing. The boys are all gazing at the soldier who is obviously the main focus of the scene.	A soldier, three mechanics and two young boys gathered in a garage. Clues: the tools in the workshop, the poster in the background, the uniform, the overalls. All eyes are focused on the soldier.
What are the characters doing? What can you say about their attitude and expression? What may they be saying or thinking?	The children are welcoming, cheering the soldier. They all look excited whereas the hero remains dignified, not paying attention to the kids. The little boy walking in front is dressed like a soldier, he uses a tin bowl as a helmet, he mimics the hero, perhaps he dreams of being a hero too. The other boys’ eyes are twinkling with wonder and admiration. They may not realize how terrible a war is, they idealize the soldier, the paper helmet on one of the boys’ head shows that war can be considered like a game.	The marine is telling (or has just told) his war memories, he describes his feats or his fears, he says how much he missed his family and friends, his home. He explains what the flag is. He may want to know how all his people lived while he was away. The other characters look very serious and concerned, captivated. They realize what the soldier had to undergo.
Atmosphere / Overall impression on the viewer	There is a contrast between the boys’ movement and enthusiasm and the hero’s solemn, stone-like appearance. The red jumper of the tallest boy gives a touch of life, gaiety and softness to the colour grey of the soldiers’ uniform.	Atmosphere of melancholy, nostalgia, impression of cosiness with the warm colours, the men smoking a pipe or a cigarette, the characters’ closeness and relaxed attitudes.
Rockwell’s vision of the soldier	The hero looks immaculate, he has no scars, no wounds, he stands out in the white background, he walks straight ahead as if he belonged to another world than the children’s.	The soldier is back home, surrounded by his close relations, there’s a feeling of peace and comfort but also the impression that things will never be the same again. Unlike the soldier from “Hero’s Welcome”, this soldier looks fragile and very close to the other people.

Ce travail sera l’occasion de réviser une fois encore quelques-uns des items lexicaux qui avaient déjà été activés lors de la phase de transition, fondée sur les deux photographies de soldats dans les tranchées, mais aussi d’enrichir un peu plus le vocabulaire. On pourra éventuellement en profiter pour souligner quelques-unes des spécificités de l’anglais britannique et de l’anglais américain (*battle fatigues* pour « treillis » par exemple, etc.).
Toutefois, ces illustrations étant susceptibles de provoquer de la part des élèves une prise de parole riche et spontanée, on n’hésitera pas, si le temps et le groupe-classe le permettent, à utiliser ce document pour aborder la question des représentations qu’ont

les Américains d'eux-mêmes (voir par exemple la mission civilisatrice qui semble se lire dans le regard du héros dans la première image), représentations que Rockwell s'ingénie à tourner en stéréotypes. On pourra éventuellement s'interroger sur la perception de ces stéréotypes selon que les spectateurs sont américains ou français, bref sur la construction de l'autre dans le regard individuel. Par là, on rejoindra une fois encore la problématique de l'identité et de l'(in)humanité, mais en la déplaçant vers la question de la représentation d'autrui : l'inhumain, le barbare, est-ce toujours l'autre ? Quel est le rôle de l'image dans la construction que l'on se fait de sa propre identité et de celle d'autrui ? De la sorte, on retrouve la distinction établie dans le programme d'anglais pour la classe terminale, entre construction de l'identité par « identification », et construction par « rupture ».

Travailler le débat

Méthodologie

Si l'enseignant envisage de terminer par un débat la séquence consacrée à la trêve, il devra d'abord s'assurer que les étapes précédentes n'ont pas occupé trop de temps, en d'autres termes que les élèves n'ont pas, à ce stade, l'impression d'avoir fait le tour de la question. Il devra également s'interroger sur la façon d'intégrer le débat de manière cohérente dans la séquence, notamment au regard de la problématique et des questions qui sont apparues : s'il estime par exemple que le débat qu'il souhaite lancer s'inscrit mieux dans la continuité du travail de compréhension orale, il pourra éventuellement décider de renoncer à la phase d'analyse d'images, pour intégrer celle-ci dans une autre séquence, centrée autour d'un autre thème et avec des documents différents.

S'il constitue indéniablement un puissant facteur de prise de parole, le débat doit en effet venir relancer la réflexion que les élèves auront progressivement menée. Pour qu'il y ait débat, il faut qu'il y ait de la part des élèves une envie de débattre. À cet égard, le débat pourra être amorcé par une synthèse, sous la forme d'un tableau, des différents arguments qui ont émergé au cours des phases antérieures, ou par un exercice d'imagination et de réflexion sur certains des documents abordés. Puisque il est acquis que l'auteur de la lettre est un officier britannique, et non un simple soldat comme dans le cas du poème de Gibson, ce tableau synthétique pourrait prendre la forme d'une opposition de points de vue – pour le premier, la trêve ne peut être qu'un moment transitoire, pour le second, il incarne éventuellement l'espoir que le conflit prendra fin rapidement. On pourrait ainsi demander aux élèves d'imaginer, à partir d'une confrontation entre les deux documents, ce que peuvent penser et ressentir l'un et l'autre.

L'intérêt d'une telle mise en regard des points de vue sur le conflit est de faire prendre conscience aux élèves non seulement que celui de l'officier et celui du simple soldat divergent inévitablement, mais plus encore qu'il ne s'agit « que » de points de vue, forcément incomplets.

En outre, une telle démarche contient déjà en germe pour l'enseignant la possibilité de choisir l'une plutôt que l'autre des deux configurations évoquées dans le propos liminaire du document d'accompagnement (voir à ce sujet « Les formes du débat », page 18). S'il opte pour le jeu de rôles, il pourra proposer plusieurs configurations impliquant, par exemple à partir d'une question du type : *How do they feel about this truce?* les soldats allemands d'un côté et les soldats britanniques de l'autre ; une autre question telle que : *Should the officers have been court-martialled?* autoriserait une configuration de type tribunal, où l'officier britannique aurait à se justifier d'avoir accepté la trêve tandis que la hiérarchie militaire chercherait à lui prouver l'incongruité de sa conduite en temps de guerre (auquel cas le rôle du ou des greffiers – dont l'importance a été soulignée dans le propos liminaire – pourrait être très concrètement incarné par un ou des élèves chargés de noter les arguments de la cour et de l'officier). On pourrait de même imaginer une situation de

The officer's point of view	The private's point of view
he feels part of a group ("we" / "our men")	he feels isolated ("I")
he is not directly involved in the conflict ("I was […] reading a paper")	he feels instrumentalized ("killed men in foreign lands")
he feels more detached / sounds impersonal ("if one gets through this show")	he feels divided ("It wasn't I")
he sounds fatalistic ("if I'm here")	he sounds as if he felt guilty ("I must bear the blame")
etc.	etc.

parole où un élève jouerait le rôle de l'officier britannique expliquant pourquoi il faut recommencer à se battre *(Tomorrow we shall be at it again)*, alors qu'un groupe d'élèves, représentant une délégation de soldats de son unité, tenterait de le convaincre de poursuivre l'expérience de la trêve au-delà de l'heure fatidique de minuit.

Si l'enseignant choisit au contraire d'organiser un débat réel, il pourra éventuellement partir d'une question précise *(Was it a pointless truce after all?)* ou plus générale *(Are all truces pointless?)*. Dans ce dernier cas, afin d'enrichir et d'élargir le débat, il pourra commencer celui-ci par une recherche sur Internet *(webquest)*. L'exemple de la trêve olympique, son histoire et son retentissement aujourd'hui, pourrait éventuellement servir de point d'appui dans ce cas précis, d'autant qu'il existe un excellent site en anglais (www.olympictruce.org) où sont consignées, en quelques formules simples et précises, l'histoire du concept depuis l'Antiquité et son évolution depuis la réintroduction des jeux Olympiques par Pierre de Coubertin. En revanche, si l'enseignant souhaite plutôt s'en tenir au thème de la trêve de Noël pendant la Première Guerre mondiale, il pourra repartir d'une citation, extraite, par exemple, de l'ouvrage ayant servi de point de départ au travail de compréhension orale. Les deux citations suivantes auraient ainsi toutes les chances de retenir l'attention des élèves, et de susciter des réactions propices au lancement d'un débat, réactions qu'il faudra bien sûr moduler par la suite. La première est tirée d'un éditorial paru dans le *Herald* au tout début de 1915, soit quelques jours seulement après l'événement : *The picture is gladdening in one respect, saddening in others. It is especially saddening that such soldiers are not in charge of the affairs of Europe instead of the diplomats and potentates. If they were we would have a natural and human Europe*[3].

La seconde paraît se faire l'écho des propos d'un membre du haut commandement de l'armée britannique, mais pourrait tout aussi bien sortir d'un journal à visée satirique : *In future, if fifty of our wounded are lying in No Man's Land, they are (as before) to remain there till dark, when we may get them in if we can; but no assistance, tacit or otherwise, is to be accepted from the enemy. Ruthlessness is to be the order of the day. Frightfulness is to be our watchword. Sportsmanship, chivalry, pity – all the qualities which Englishmen used to pride themselves in possessing – are to be scrapped.*

In short, our methods henceforth are to be strictly Prussian[4]…

La première s'inscrit plutôt dans le cadre d'une problématique centrée sur le caractère déshumanisant de la guerre, la seconde dans celui d'une réflexion conjointe sur les notions de conflit et d'identité. Cette dernière offre néanmoins l'avantage de reposer sur un ensemble de concepts antithétiques (*ruthlessness vs. pity, English vs. Prussian*, etc.), susceptibles d'alimenter plus immédiatement les arguments des élèves. Le caractère tranché de l'opposition entre le premier et le second membre de la phrase initiale, que souligne l'adversatif *but*, fournira également un point d'appui méthodologique, les élèves étant alors invités à étoffer chacune des propositions par des arguments contradictoires, fondés sur des structures concessives, par exemple : *No matter how dangerous it may have been to go and get the men, it was their duty to save them at all costs / Yes, but what if the Germans were able to spot the soldiers in the dark?*, ou des modalités : *Should not the English have helped the German soldiers who were wounded?* Des faits qui se sont dégagés du document de compréhension orale pourront être invoqués : *During the 1914 Christmas truce, the officers allowed men on both sides to bury the dead. Why would they not / did they refuse to allow them to do the same at the end of each day?* ; des stratégies rhétoriques destinées à désamorcer le point de vue de l'interlocuteur pourront être activées : *The reason is obvious, it was because…* ou *You seem to forget that the truce was a very special event, which took place on Christmas Eve. Yet, British officers had been asked to terrify the enemy*, etc. Une large place pourra également être faite à l'expression de l'émotion (enthousiasme, incrédulité, indignation, révolte…) et à sa prosodie si caractéristique en passant graduellement de ce qui sera au départ proche d'un jeu d'acteurs vers une expression de plus en plus authentique dans sa musicalité et dans ses formes rhétoriques et linguistiques.

Dans ce type d'échange, l'enseignant, nous l'avons souligné, peut se tenir en retrait, sans chercher nécessairement à corriger d'emblée les erreurs que feront éventuellement les élèves : les blancs, les hésitations, les reformulations, voire certaines fautes de syntaxe ou de vocabulaire, font après tout partie de la pratique ordinaire de l'échange oral. Par contre, il devra veiller à ce que ces brouillages ne nuisent pas à la communication. Il pourra en ce sens jouer le rôle d'une sorte de surface réfléchissante, en invitant les élèves par des questions appropriées à préciser ce qu'ils entendent par telle ou telle remarque, et donc à reprendre ce qui vient d'être dit, par eux-mêmes ou par d'autres, sous une forme plus explicite. Les élèves doivent en effet se convaincre que reformuler son propre point de vue ou celui d'un autre est tout autant une façon de s'assurer du sens de ce qui vient d'être dit, qu'un moyen de se donner du temps pour préparer l'argument suivant : *You've got a point there, however when*

3. *Christmas Truce*, *op. cit.*, p. 189.
4. *Ibid.*, p. 210.

I said that… I did not mean that…, even supposing that what so-and-so said about… is true, I still believe that… L'enseignant pourra également confier ce rôle à un autre élève, et se contenter, au cours d'une pause ou en fin de débat, de synthétiser les arguments des uns et des autres là encore sous la forme d'un tableau à deux ou plusieurs entrées.

Exploitation

D'une certaine façon, à travers ce débat, on ne demande pas aux élèves autre chose que d'apprendre à « se mêler à la conversation », c'est-à-dire à écouter l'autre, lui répondre ou l'interroger, donner son propre avis. De cette conversation émergera le sens à donner aux faits et idées dont on débat, ainsi que leur « valeur » dans le cadre de la notion et du thème abordés. Après l'étude des documents, les élèves en maîtrisent les idées fortes et (à des degrés divers) leur expression linguistique ; ils ont désormais suffisamment « à dire » pour entrer dans un jeu d'interlocution, de négociation de ce qu'ils peuvent défendre ou doivent concéder.

Les compétences acquises pourront ainsi être transférées dans d'autres domaines, notamment en français. Les élèves pourront ainsi se convaincre que malgré la difficulté apparente de l'exercice qu'on leur propose – débattre dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas aussi bien que leur langue maternelle – la différence entre l'une et l'autre n'est pas si grande qu'il n'y paraît *a priori*, surtout en fin de cycle terminal, et que dans un cas comme dans l'autre, des capacités relativement semblables d'interaction sont mises en jeu.

Annexe 1 – Valeur des voyelles en anglais

La prononciation de chaque voyelle de l'alphabet – <a> <e> <i/y> <o> <u> – varie selon différents facteurs.

Présence ou absence de l'accent

Si elle n'est pas accentuée, une voyelle est affaiblie :

CANada/Canadian
*be*COME
RABB*it*
*for*GET
NA*ture*

Valeurs accentuées

■ En position finale ou suivie d'une autre voyelle ou de <h> une voyelle prend sa valeur longue :

hi!
oh
society
Ma

N.B. – En position finale, <a> prend la valeur longue /ɑː/ dite « étrangère ».

■ Suivie d'une consonne finale ou de plusieurs consonnes, une voyelle prend sa valeur brève :

cat apple
bed Welsh
hit winning
hop stopping
cut cutting

■ Suivie d'une consonne (et éventuellement de <l> ou <r>) et d'un <e> muet, une voyelle prend sa valeur longue :

Kate cable
gene metre
nice Bible
hope noble

■ Suivie de <r> la valeur – brève ou longue – d'une voyelle est modifiée :

cat → cart
not → north
cute → cure

■ Suivie d'une consonne ET de certaines terminaisons (-ic, -ish, -ity, -itive, -itude, etc.), la valeur est normalement brève :

late *mais* latitude
serene *mais* serenity
tone *mais* tonic
N.B. – **music**

■ Suivie d'une consonne et d'une terminaison du type -i + voyelle (-ion, -ian, etc.), la valeur est normalement longue :

radio
legion
union
N.B. – **opinion**

Le tableau suivant résume les différentes possibilités.

Valeur des voyelles en anglais

	Inaccentuée	Brève + C# + CC	Longue V# + Ce	Longue C + -ion, -ian, -ia, -ial, etc.	Brève + -ic, -ish, -ity, -itive, -itude, etc.
A	/ə/ a'gain a'go 'human 'China /ɪ/ 'courage 'village	/æ/ cat man rap apple cattle /ɑː/ *cart* *sharp*	/ɑː/ bra* Ma* /eɪ/ late pale humane /eə/ *care* *share*	/eɪ/ information Australia radio	/æ/ panic Spanish humanity latitude

E	/ɪ/ be'come re'ceive /ə/ 'agent	/e/ bed get net belly west /ɜ:/ *fern* *Bert*	/i:/ me! be obscene compete /ɪə/ *here* *mere*	/i:/ legion Ophelia Cornelian convenient	/e/ genetic Flemish obscenity competitive
I/Y	/ɪ/ 'rabbit /ə/ 'admiral	/ɪ/ bit hip zip silly milk /ɜ:/ *first* *thirsty*	/aɪ/ hi! why divide divine nice wife /aɪə/ *fire* *wire*	SHORT **/ɪ/** **division** **opinion** **Bolivia** **delicious**	/ɪ/ cynic diminish divinity infinitive
O	/ə/ for'get con'fess	/ɒ/ not rotten long /ɔ:/ *or* *short*	/əʊ/ no so hello code mole note /ɔ:/ *bore* *more*	/əʊ/ custodian colonial Mongolia atrocious	/ɒ/ exotic abolish authority majority
U	/ə/ 'figure 'nature	/ʌ/ cup shut tub /ɜ:/ *hurt* *Burt*	/(j)u:/ rule tube /jʊə/ *cure* *mature*	/ju:/ union peculiar	/ʌ/ punish LONG /(j)u:/ **music** **nudity**

N.B.
– Les prononciations « colorées » par <r> sont en italique.
– Le tableau n'indique ni les mots irréguliers ni ceux appartenant à des sous-groupes.

Annexe 2 – Valeurs de base des digraphes les plus fréquentes (sélection)

1	<ai>	=/eɪ/	saint	mail	pain
	<ay>		day	Taylor	Wayne
2	<au>	=/ɔ :/	Paul	caught	daughter
	<aw>		law	yawn	Shaw
3	<ea>	=/iː/	feat	leave	veal
	<ee>		feel	knee	sheep
	<ei>		deceive	receive	seize
	<ie>		brief	priest	thief
4	<eu>	=/(j)uː/	feud	neutral	pseudo-
	<ew>		brew	few	new
5	<oa>	=/əʊ/	boat	road	hoax
	<oe>		doe	roe	toe
6	<oi>	=/ɔɪ/	coin	noise	toil
	<oy>		boy	royal	toy
7	<oo>	=/uː/	food	cartoon	root
8	<ou>	=/aʊ/	round	sound	shout
	<ow>		brown	cow	now

Annexe 3 – Valeurs de base des digraphes les plus fréquentes suivies de <r>

1	<ai>	=/eɪ/	fail	mail	pain	saint
	<ai> + <r>	=/eə/	air	Blair	cairn	fair
			hair	lair	pair	stair
2	<ea>	=/iː/	feat	leave	peach	veal
	<ea> + <r>	=/ɪə/	ear	fear	gear	hear
			near	rear	tear*	year!
		=/eə/	bear	pear	(s)wear	tear*
		=/ɜː/	earl	early	earn	heard
			learn	pearl	search	year!
3	<ee>	=/iː/	deep	feel	knee	sheep
	<ee> + <r>	=/ɪə/	beer	cheer	deer	peer
4	<oa>	=/əʊ/	oat	coat	moat	throat
	<oa> + <r>	=/ɔː/	board	coarse	roar	soar
5	<oo>	=/uː/	boo	food	moon	root
	<oo> + <r>	=/ʊə/	boor	moor	poor	
		=/ɔː/	door	floor		
6a	<ou>	=/aʊ/	found	round	sound	shout
	<ou> + <r>	=/aʊə/	flour	hour	our	sour
6b	<ou>	=/əʊ/	boulder	mould	shoulder	soul
	<ou> + <r>	=/ɔː/	course	court	four(th)	mourn
			pour	source	your(s)	
6c	<ou>	=/uː/	acoustic	group	route	soup
	<ou> + <r>	=/ʊə/	bourgeois	dour	tour	tourist
		=/ɜː/	bourbon	courtesy	journal	journey

Impression Jouve
11, bd St Sébastopol
75001 Paris
Dépôt légal : mai 2006